Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370770
Centre d'intérêt: 960

Frascadore, Nicole.

La sécurité en éducation physique scolaire : document de travail / Nicole Frascadore. -- [Québec] : Direction des services éducatifs, 1981.
iv, 151 p. : graph. ; 28 cm.

Code: 51-3895. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-04766-4

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Education physique *Sécurité scolaire *Législation *Droits et responsabilités *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Responsabilité civile

Le document est à situer dans le prolongement de la loi 17 sur la santé et la sécurité au travail et d'un ##Guide de la sécurité en milieu scolaire ## publié par la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Il vise à sensibiliser les divers agents d'éducation au problème que pose la sécurité en éducation physique scolaire. Un premier chapitre examine les impératifs pédagogiques et sécuritaires de l'éducation physique et s'emploie à les concilier. Le second chapitre synthétise les diverses notions relatives à la responsabilité civile en éducation physique. On retrouve en annexe certaines lois, amendements et articles de la convention collective reliés au sujet.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale des réseaux

51-3895

E D U Q 8370770

LA SÉCURITÉ EN ÉDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE

(document de travail)

NICOLE FRASCADORE
DIRECTION RÉGIONALE DE MONTRÉAL

SERVICES EDUCATIFS

JUIN 1981

PRESENTATION

Par la publication de ce document de travail, la Direction des services éducatifs de la Direction générale des réseaux veut sensibiliser les divers intervenants en éducation physique scolaire au problème de la sécurité.

De par sa nature, l'éducation physique est l'une des disciplines scolaires qui pose avec le plus d'acuité le problème de la sécurité. Les réflexions qui suivent peuvent s'appliquer, en bonne partie, à quelques autres disciplines génératrices de risques telles la chimie et certaines options de l'enseignement.

Le document n'a aucunement la prétention d'apporter des recettes mais se veut plutôt un déclencheur de réflexion. Il demeure un document de travail toujours perfectible.

Les coûts inhérents à la reproduction nous obligent à une diffusion restreinte, soit un exemplaire par commission scolaire.

Toutefois, tout organisme scolaire qui y verrait un instrument utile est autorisé à reproduire ce texte pour ses propres besoins.

Dans un esprit de coopération mutuelle, la Direction des services éducatifs serait heureuse de recevoir les commentaires des utilisateurs qui pourraient les acheminer à leur Direction régionale respective.

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LE RAPPORT PEDAGOGIE-SECURITE EN EDUCATION PHYSIQUE	
Introduction	1
1.0 ASPECT PEDAGOGIE	3
1.1 L'éducation physique: une discipline scolaire	4
1.2 L'éducation physique et son contenu	4
1.3 L'E.P. et théories de l'apprentissage	5
1.4 L'E.P. et la pratique pédagogique	8
1.5 L'E.P. et les programmes	10
1.5.1 Conception de l'apprentissage et nouveau programme	13
1.5.2 Conception de l'E.P. et nouveau programme	15
1.6 Conclusion	19
2.0 ASPECT SECURITE	20
2.1 La sécurité: phénomène social	20
2.2 La sécurité et les moyens sécuritaires	23
2.3 La sécurité et les accidents	27
2.4 Le risque en éducation physique	30
2.5 Le risque et l'être humain	32
2.6 Conclusion	40
3.0 LES ASPECTS PEDAGOGIE-SECURITE EN EDUCATION PHYSIQUE	41
3.1 Problématique de l'enseignement de l'éducation physique au Québec	41

Page

3.1.1 L'E.P. et ses exigences en milieu scolaire 42

3.1.2 L'éducateur physique et sa formation 49

3.1.3 L'E.P. et les conditions en milieu scolaire 53

3.1.4 Conclusion 61

3.2 Le lien pédagogie-sécurité en éducation physique 62

3.2.1 Le risque: objet d'incertitude 64

3.2.2 Le risque: objet de danger 67

3.2.3 Le lien pédagogie-sécurité ou le rapport incertitude-danger 69

3.3 Les orientations d'une pédagogie-sécuritaire en éducation physique 73

3.3.1 L'attitude sécuritaire: une finalité importante 74

3.3.2 Les indicateurs d'une pratique fondée sur le lien pédagogie-sécurité en éducation physique 78

4.0 Conclusion 85

CHAPITRE II LA RESPONSABILITE CIVILE EN EDUCATION PHYSIQUE

Introduction 87

1.0 LE CODE CIVIL 89

2.0 INSTITUTEUR ET DEFINITION 90

3.0 INSTITUTEUR ET COMMISSION SCOLAIRE 92

4.0 INSTITUTION - EDUCATION PHYSIQUE 93

5.0 RESPONSABILITE CIVILE ET OBLIGATIONS 94

5.1 La responsabilité civile 94

5.2 Les obligations 95

6.0 LA FAUTE 104

	Page
7.0 EXONERATION DE LA FAUTE	110
7.1 L'exonération de la faute dans le régime ordinaire de responsabilité (article 1053 du code civil)	110
7.2 L'exonération de la faute de l'instituteur suite à un dommage causé par un élève (article 1054 du code civil)	112
7.3 La théorie de l'acceptation du risque	115
8.0 AUTRES SITUATIONS SPECIFIQUES A L'EDUCATION PHYSIQUE	120
9.0 Conclusion	122

ANNEXES

I - Article 1053 et extrait de l'article 1054 du code civil	124
II - Quelques définitions (du point de vue légal)	125
III- Définitions concernant l'instituteur	126
IV - Extrait de la convention collective des enseignants	127
V - Informations sur les lois 17 et 78	128
VI - Règlement modifiant le règlement sur la sécurité dans les bains publics	150

INTRODUCTION

L'emphase mis de plus en plus sur la sécurité n'a rien d'étonnant, lorsqu'on regarde le taux d'accidents qui augmente d'année en année, tant chez les travailleurs que dans les écoles. Le Gouvernement tente d'y remédier par les différentes mesures contenues dans la loi sur la santé et sécurité au travail (loi 17); cette loi fut sanctionnée en décembre 1979 par l'Assemblée Nationale et elle est en vigueur depuis mars 1980. La Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec, de son côté, publiait en avril 1979 un "guide de la sécurité en milieu scolaire" afin de contrer cette courbe croissante dans le secteur qui la concerne.

La lecture de ces deux documents, nous laisse entrevoir des implications possibles pour l'éducation physique scolaire. Elles sont apportées indirectement par la loi 17, mais soulevées, d'une manière beaucoup plus directe, dans le document de la F.C.S.C.Q. Cependant, ni l'un ni l'autre de ces documents ne proposent de moyens concrets qui puissent s'appliquer spécifiquement à l'éducation physique, pas plus que la loi sur la sécurité dans les sports (loi 78).

La sécurité en éducation physique scolaire est un secteur où la recherche a été fort négligée. La documentation disponible sur le su-

jet traite surtout de droit ou de responsabilité civile. Les textes couvrant directement la sécurité en éducation physique sont à peu près inexistants et aucun d'entre eux ne tient compte de l'aspect pédagogique de la discipline. A toute fin pratique, l'ensemble de ces quelques textes se présente sous la forme d'un code de sécurité.

Le code de sécurité est un moyen tangible et nécessaire pour contrôler un certain nombre de comportements. Cette mesure doit, toutefois, être précédée et accompagnée d'un ensemble de dispositions, pour être réellement efficace. Penser et rédiger des règlements est une tâche relativement simple. Il est beaucoup plus difficile de les faire appliquer. La meilleure manière de s'assurer que les règles seront observées serait de faire participer à la rédaction, ceux qui devront les respecter. Cependant, cette opération demeure un moyen qui doit s'inscrire à l'intérieur d'une démarche beaucoup plus large. Il est nécessaire de distinguer "politique de sécurité" et "règles de sécurité"; la politique traduit les intentions poursuivies alors que les règles sont un des moyens pour y parvenir.

A ce sujet, la F.C.S.C.O., dans son "guide de la sécurité en milieu scolaire", propose une démarche fort intéressante qui est susceptible d'aider grandement les organismes scolaires, dans l'élaboration de leur politique de sécurité.

Afin de favoriser une telle démarche, nous tenterons d'identifier, à l'intérieur de ce document, différents éléments qui pourront servir d'indicateurs aux différents groupes de travail en éducation physique. En plus de sensibiliser les différents agents d'éducation au problème que pose la sécurité en éducation physique scolaire, nous orienterons notre travail sur la recherche de "solutions" qui pourront aider l'éducateur physique, dans sa tâche.

Le présent document se subdivise donc en deux chapitres distincts, le premier traitant surtout du rapport pédagogie-sécurité et le deuxième portant sur la responsabilité civile.

Tout au long du premier chapitre, nous tenterons d'établir un lien direct entre l'aspect pédagogie et l'aspect sécurité en éducation physique. Les deux premières parties seront donc consacrées à l'un et l'autre de ces aspects et chercheront à recenser tous les éléments importants qui devront être considérés. La troisième partie de ce même chapitre, traitera comme tel des deux aspects. Après avoir posé la problématique de l'enseignement de l'éducation physique, à partir des données recueillies dans les deux parties précédentes, nous établierons ce lien, pour enfin aboutir aux moyens.

Dans le deuxième chapitre, portant sur la responsabilité civile en éducation physique, nous synthétiserons les différentes notions relati-

ves aux droits et obligations de l'intervenant en éducation physique. Considérant le côté parfois aride des documents d'ordre légal, nous avons surtout cherché à "vulgariser" ce contenu afin qu'il soit accessible pour tous.

Ce deuxième chapitre sera suivi par une série d'annexes que nous avons cru bon d'introduire pour compléter l'information. Le contenu de ces annexes porte surtout sur certaines lois, amendements et articles de la convention collective qui sont, directement ou indirectement, en relation avec notre sujet.

L'ensemble de ce document fut soumis, avant sa publication, aux services juridiques du ministère de l'Education, pour fins d'approbation. Par contre, même si les informations "légales" ont été validées, le lecteur devra considérer, le premier chapitre de ce document, comme une première ébauche qu'il reste à expérimenter. Faute de temps et de moyens, nous n'avons pu procéder à cette expérimentation avant la publication. Malgré tout, l'ensemble de ces données peut s'avérer fort utile comme cadre de réflexion ou comme cadre de recherche.

CHAPITRE I

LE RAPPORT PEDAGOGIE-SECURITE EN EDUCATION PHYSIQUE

INTRODUCTION

"Le sport enseigne les vertus qu'aucune école n'enseigne et c'est un extraordinaire moyen d'affirmation de soi, et si s'exposer parfois au danger n'est pas le but du jeu, cela fait partie du jeu". (1)

Cet énoncé, à première vue, peut paraître très courant pour beaucoup de lecteurs. Cependant, il aborde une dimension fort peu développée, soit celle de tenter le rapprochement entre l'aspect pédagogique et l'aspect sécuritaire de l'éducation physique. Pris dans ce sens, il rejoint parfaitement nos préoccupations pour ce chapitre. En effet, notre première intention est de sensibiliser le lecteur à l'importance de la sécurité en éducation physique mais sans la dissocier de la fonction éducative.

Afin de réaliser une telle tâche, nous avons d'abord "fouillé" la documentation disponible sur le sujet. Le fruit de nos lectures nous a placé très vite dans une impasse. En effet, les documents consultés abordent l'éducation physique dans une optique exclusivement pédagogique ou uniquement sécuritaire. A notre connaissance, très peu de documents traitent des deux aspects à la fois.

(1) Braquemond, Jean, "Les sports et le droit", dans revue E.P.S., no 148, nov. - déc. 1977, Paris, p. 59.

De plus, dans la plupart des documents abordant soit la pédagogie soit la sécurité, une tendance courante mérite d'être soulevée. Les auteurs développent un élément spécifique (qui fait l'objet du document) et tiennent rarement compte de l'ensemble du contexte. Or, tout élément de pédagogie (ex.: l'apprentissage) qui fait objet d'étude, devrait être développé en tenant compte des conditions (2) dans lesquelles cet élément s'inscrit; mais ce n'est pas souvent le cas.

Donc, outre la carence de textes qui traitent à la fois de la pédagogie et de la sécurité, s'ajoute cette double difficulté pour notre travail. Nous tenterons donc de recenser les éléments que nous croyons importants, pour ensuite procéder à l'analyse.

Le lecteur comprendra que notre travail s'inscrit dans un cadre de recherche qui, nous l'espérons, apportera certaines pistes de réflexion.

Dans ce chapitre nous traiterons d'abord chacun des deux aspects séparément, pour ensuite tenter d'établir un lien direct entre les deux. Ce lien étant fait, cela nous permettra de développer la question, en évitant de créer une névrose de la sécurité qui risquerait de taxer lourdement la pédagogie c'est-à-dire lui faire subir le poids d'un désir démesuré de sécurité.

(2) Conditions dans lesquelles l'éducation physique est ou peut être enseignée.

1.0 ASPECT PEDAGOGIE

"L'Education fourmille d'escarmouches multiples entre des chapelles adverses: approches organique et mécanique, pédagogies ouverte et fermée, liberté et dirigisme, individualisations informelle et behavioriste, méthode Frigidaire, Tablier ou Dynamite, pédagogie du savoir et du savoir-être, etc.; en somme les duels bien classiques du bien et du mal, du vrai et du faux, de la gauche et de la droite !..." (3)

L'abondance des conceptions et la multiplication des théories, de même que l'état actuel de la recherche en éducation, font de la pédagogie un sujet fort comp'exe. En effet, les nombreuses batailles, la carence de définitions claires et "universelles" et la pénurie de données scientifiques nous imposent la plus grande précaution.

Sans vouloir ajouter une *escarmouche* (Legendre) de plus, qui aurait pour effet d'alimenter la polémique actuelle, et sans nullement prétendre apporter la panacée, nous aborderons le sujet avec circonspection; ainsi, nous tenterons de mieux situer l'éducation physique dans son cadre scolaire.

(3) Legendre, R., "Une éducation à éduquer", éd. Ville-Marie, 2e édition, Montréal, 1981, p. 55.

1.1 L'éducation physique: une discipline scolaire

L'éducation physique est une discipline scolaire qui, au même titre que les autres disciplines telles le français, les mathématiques etc., fait partie intégrante du système d'éducation. Son action doit donc converger vers les finalités établies par le système; ces finalités sont clairement énoncées au chapitre 2 de *l'Ecole Québécoise* (4).

Pour ce faire, l'éducation physique doit d'abord identifier des valeurs propres à son champ d'étude. Ces valeurs définissent, en quelque sorte, le cadre très large dans lequel toute intervention pédagogique devra s'inscrire.

1.2 L'éducation physique et son contenu

Une fois ces valeurs identifiées, il s'agit ensuite de déterminer un contenu cohérent. Ce contenu, constitué d'un ensemble de notions, d'habiletés et d'attitudes, doit être subdivisé dans le temps (5). A court terme, le contenu permettra l'apprentissage; à moyen terme, il permettra à l'élève de se développer et à long terme, il favorisera

(4) M.E.Q., "L'Ecole Québécoise: Enoncé de politique et plan d'action", Québec, 1979, chap. 2, p. 26 à 29

(5) Temps - temps de scolarisation (primaire et secondaire).

l'acquisition des valeurs visées. Le succès ou l'échec de ce processus repose cependant sur la première étape que constitue l'apprentissage. Bien sûr, si les effets de l'expérience de ce contenu échouent à court terme, il est difficile de croire qu'ils se produiront à moyen et à long terme.

1.3 L'éducation physique et théories de l'apprentissage

Bien qu'il soit relativement aisé de définir l'apprentissage, les théories qui essayent d'expliquer ce phénomène complexe sont nombreuses et variées.

EHRLICH (6), dans son ouvrage nous en présente un excellent résumé. Nous nous contenterons ici d'en énumérer quelques-unes: conception associationniste (EBBINGHAUS), théorie connexionniste (THORNDIKE), le conditionnement pavlovien, la théorie de HULL, la théorie de GUTHRIE, la théorie TOLMAN, les concentions gestaltistes etc. Nous nous en voudrions de passer sous silence les nombreux travaux de Jean Piaget.

Malgré tout, la recherche actuelle en éducation ne permet pas d'affirmer que l'une ou l'autre de ces théories soit la seule qui puisse vraiment expliquer le processus de l'apprentissage.

(6) Ehrlich, S., "Apprentissage et mémoire chez l'homme", Paris, C.N.R.S., 165 p.

Toute théorie de l'apprentissage repose sur une conception précise de la personne. Développer une telle théorie signifie très souvent développer une façon de répondre aux besoins de l'apprenant. Une théorie de l'apprentissage qui néglige cet aspect risquerait de reposer sur des fondements "accessoires" et "*de balloter des gens naturellement "pour leur bien", par des stratégies insidieuses d'intervention ou par le jeu des règles de procédure*". (7)

Lorsqu'on parle d'apprentissage, et si notre intention est d'apporter une contribution réelle au développement de l'élève, nous devons, tôt ou tard, nous préoccuper de ses besoins.

Beaucoup d'auteurs se sont intéressés à la question. Les résultats de leurs études ont démontré que l'être humain éprouve des besoins dont l'assouvissement est nécessaire à sa vie et à son développement.

Lorsqu'on fait appel à la notion de besoin, il faut toujours tenir compte de la nature biologique de la personne. MASLOW, auteur d'une taxonomie des besoins (8), de même que SCHULTZ avec une classification quelque peu différente (9), sont d'avis que les besoins de base (nour-

(7) Op. cit., Legendre, R., ..., p. 159

(8) Taxonomie des besoins selon Maslow: 1- Besoins physiologiques 2- Besoins de sécurité 3- Besoins sociaux (amour et appartenance) 4- Besoin d'estime (être accepté et respecté) 5- Besoin d'actualisation de soi

(9) Classification selon Schultz: Après les besoins physiologiques et de sécurité viennent: 1- Besoin d'identification personnelle 2- Besoin de contrôler son environnement 3- Besoin d'épanouissement de la vie affective

riture, bien-être et sécurité physique etc.) doivent d'abord être satisfaits; après quoi, l'individu cherchera à satisfaire ses besoins sociaux et d'actualisation ou de réalisation qui lui sont tout aussi fondamentaux. Ce qui vaut pour l'individu, qu'on suppose toujours comme étant adulte, vaut aussi pour l'enfant ou l'adolescent(e). MASLOW et ERICKSON, par leurs travaux, nous ont permis de réaliser l'importance de comprendre les besoins des enfants pour favoriser leur développement.

Accoler l'idée de besoin à des sentiments tels qu'aimer, être aimé, épanouir sa vie affective, être respecté etc., c'est faire valoir le caractère nécessaire, c'est insister sur le lien essentiel entre le biologique et le psychique. Au Québec, comme ailleurs, l'éducation physique n'a pu échapper au long débat mené sous l'angle de la dualité corps-esprit. De cette longue démarche naquirent des leitmotives dont certains plus connus du type "par et pour le corps", "un esprit sain dans un corps sain" etc. Pendant longtemps, l'éducation physique fut cantonnée dans une démarche qui se préoccupait exclusivement du corps. De nos jours, la pensée ayant évolué, on reconnaît la portée plus globale de l'éducation physique. Cependant, favoriser le développement de l'élève, en le touchant dans toutes ses dimensions, suppose certaines exigences. Nous pensons que la connaissance des besoins en est une importante.

Donc, c'est sur une conception de la personne et de ses besoins que repose toute théorie de l'apprentissage. La connaissance de ces théories fondées sur la psychologie expérimentale pourra certes aider l'éducateur à organiser des situations d'apprentissage même si celles-ci dépendent en partie, de ses choix "philosophico-pédagogiques". (10)

1.4 L'éducation physique et la pratique pédagogique

Pour assurer l'application du contenu établi et en retirer les effets escomptés, l'enseignant cherchera à l'encadrer dans une démarche ou pratique pédagogique. L'éducateur, dont l'une des principales préoccupations est de répondre aux besoins de l'élève, peut y arriver de différentes façons. Il cherchera à les satisfaire soit de façon directe, soit de façon indirecte en créant des situations qui permettent à l'élève de trouver lui-même sa propre réponse.

Chercher à répondre aux besoins de l'élève ne suppose pas nécessairement que l'on doive devancer cette réponse; cela ne suppose pas non plus, à l'autre extrême, que l'on doive laisser l'élève dans une absence totale de réponse. La manifestation du besoin n'est pas toujours claire voire consciente; il est très souvent exprimé sous forme de désir, d'in-

(10) Miarlet, G., "Vocabulaire de l'éducation", P.U.F., Paris, 1979

térêt ou de demande. En outre, il est important de souligner que le sentiment d'insatisfaction est souvent le signe de l'existence d'un besoin et de son non-assouvissement provisoire.

Malgré tout, il n'y a pas une "façon" de répondre aux besoins de l'apprenant. Le choix de la "façon" dépendra toujours de l'éducateur, de ses valeurs, de sa conception de la personne et du type de besoins à satisfaire. Cette "façon", selon l'éducateur, pourra impliquer l'utilisation de méthodes (méthode naturelle), de techniques (technique de programmation) ou de styles (problème à résoudre, découverte). Cette "façon" détermine en quelque sorte sa pratique pédagogique.

Une pratique pédagogique est toujours plus ou moins fondée sur une théorie de l'apprentissage (développée à partir de la conception de la personne et de ses besoins). Il serait illusoire de penser que tous les enseignants du Québec connaissent les différentes théories de l'apprentissage existantes et qu'ils ont entrepris une démarche profonde leur permettant de reconnaître celle à laquelle ils adhèrent.

Leur réflexion se concentre surtout sur la pratique pédagogique. Mais dans les faits, cette pratique s'organise toujours sur la perception, plus ou moins consciente, du "comment apprend l'élève". Cependant, les choix se situent généralement beaucoup plus au niveau de la pratique pédagogique que de la théorie de l'apprentissage.

C'est ce qui pourrait expliquer pourquoi les enseignants sont toujours plus intéressés par la valeur d'une méthode, d'une approche, ou d'une pratique que par la valeur d'une théorie de l'apprentissage.

Toutefois, il est très difficile de déterminer la valeur d'une méthode par rapport à une autre. Plusieurs recherches ont été menées et la plupart d'entre elles n'ont pu confirmer de différences significatives entre une méthode ou une autre (MEDLEY, 1979; ROSENSHINE, 1979; SIEDENTOP et OLSON, 1978). Actuellement, la tendance serait de croire que l'efficacité ou la non efficacité d'une méthode ou d'une pratique dépend essentiellement de l'enseignant qui l'applique.

1.5 L'éducation physique et les programmes

Bien que succintes, ces données nous font réaliser la difficulté d'établir ou de retenir une théorie de l'apprentissage qui soit propre à l'éducation physique (et qui serait "la bonne") et, par conséquent, la pratique pédagogique la plus appropriée.

Nous rencontrons ici notre premier obstacle (11) majeur. En effet, il devient difficile de continuer notre démarche qui, nous le rappelons, vise à établir une relation entre l'aspect pédagogie et l'as-

(11) Le concept d'obstacle est utilisé ici dans son sens étymologique: ce qui arrête, ce qui empêche une personne d'arriver à son but, qu'elle ne parvienne à ses fins etc.

pect sécurité, alors que nous ne possédons même pas tous les éléments nécessaires à formuler la problématique pédagogique actuelle de l'éducation physique. Nous sommes donc confrontés à la question suivante: Quel biais nous apporterait une assise valable sur laquelle nous pourrions appuyer notre réflexion sans être constamment ramenés à cet obstacle ?

Après avoir envisagé certaines solutions, nous avons opté pour le nouveau programme en éducation physique. Après lecture et analyse du document, nous pensons qu'il puisse vraiment servir de référent et ce pour deux raisons. D'une part, il se veut être la position officielle prise par le ministère de l'Education à l'égard de l'enseignement de l'éducation physique. Il devient donc référent puisqu'il devra être appliqué dans toutes les institutions scolaires (primaire et secondaire) du Québec. D'autre part, nous pouvons le qualifier de référent *stable*. En effet, le programme se fonde sur une théorie de l'apprentissage et favorise une pratique s'inscrivant dans une orientation humaniste (12), mais il réussit toutefois à se situer hors de la multiplicité des pratiques en "*laissant place aux initiatives personnelles et aux apports liés aux particularités régionales*". (13)

(12) M.E.Q., "Programme d'études d'éducation physique au primaire", D.G.D.P., Québec, février 1981 (16-2018), p. 8.

(13) Op. cit., Avant-propos, p. V

Le nouveau programme d'éducation physique sera donc le biais par lequel nous poursuivrons notre démarche. Les auteurs du programme, conscients de l'état actuel de la recherche, conscients aussi de l'évolution constante de notre société proposent une conception de l'apprentissage et une conception de la pratique pédagogique fondées sur une démarche curriculaire sérieuse et très cohérente. Ces deux conceptions sont présentées à titre indicatif, les auteurs étant parfaitement conscients qu'il est extrêmement difficile, voire impossible,de faire consensus sur une telle question. Malgré tout, ces conceptions solidement appuyées, sont susceptibles d'influencer fortement la réalité pédagogique de l'éducation physique au Québec et ainsi modifier *"la situation actuelle qui montre un divorce entre le sens et l'action"*. (14)

Nous continuons donc notre démarche, en traitant théorie de l'apprentissage et pratique pédagogique par le biais du nouveau programme. Tous les extraits cités du programme d'études en éducation physique proviennent de la version primaire. Cependant, le lecteur notera que *"le cadre de référence qui sert de base à la rédaction du programme du primaire est identique à celui du secondaire. De plus, les objectifs de chacun des programmes sont rédigés à partir de la même conception de l'éducation physique et de l'apprentissage"*. (15)

(14) Doyon, Marcel, "Education physique: Importance d'interroger les fondements", Québec, 1978, texte inédit.

(15) Op. cit., p. 3.

1.5.1 Conception de l'apprentissage et nouveau programme

Le processus d'apprentissage retenu repose sur une conception multidimensionnelle de la personne: la personne comme tout intégré pensant, sentant et agissant. Il est décrit de la façon suivante: "*Le processus d'apprentissage se caractérise par une transformation progressive des capacités de l'enfant en fonction des situations dans lesquelles il est placé. Face à une situation donnée, l'élève la considère avec les moyens dont il dispose à ce moment-là. Il en tire certaines informations qui lui semble importantes de retenir, les intègre à son interprétation de la réalité, se fait une idée des actions à accomplir, agit et ensuite évalue les résultats de son action*". (16)

Que le but de l'action soit atteint ou non, le résultat permet l'apprentissage. Ce dernier se situe au niveau de la modification qui se produit chez l'enfant dans sa perception ou sa prise sur le réel. Que le résultat de l'action conduise à une consolidation de l'action ou à un rejet du supposé plausible ou efficace, il y aura changement, donc apprentissage.

Cette conception de l'apprentissage s'appuie sur dix facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage et qui devraient être considérés par l'enseignant dans sa pratique.

(16) Op. cit., p. 16.

L'APPRENTISSAGE EST FACILITE DANS UN CONTEXTE:

- ... qui encourage l'élève à être actif
- ... dans lequel l'élève se sent motivé
- ... qui encourage la découverte
- ... qui respecte l'individualité de l'élève
- ... dans lequel la divergence d'idées est considérée comme bonne et désirable
- ... dans lequel on reconnaît à l'élève le droit de faire des erreurs
- ... dans lequel l'incertitude est tolérée
- ... qui encourage la communication
- ... dans lequel l'élève est encouragé à mettre sa confiance autant en lui-même qu'en ses sources extérieures
- ... qui permet la confrontation

Tous ces facteur étant bien explicités dans le programme, il nous paraît inutile, pour ce document, de reprendre chacun des énoncés et de les approfondir. Cependant, après lecture des facteurs qui influencent le processus d'apprentissage précédemment décrit, il nous paraît clair que ceux-ci s'inscrivent dans une démarche qui favorise la recherche et la découverte d'éléments notionnels, de connaissances ou d'habiletés à partir des résultats que l'élève obtient dans son expérimentation. Dans ce sens, le programme d'éducation physique rejoint bien la conception organique énoncée par le Conseil

Supérieur de l'Education. Cette conception situe l'activité éducative dans l'individu qui est au centre de son propre développement. "*Les conceptions qui se rattachent au second modèle* (conception organique) *considèrent l'apprentissage comme une expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant; que ce dernier possède le dynamisme et les ressources pour effectuer cette expérience, l'accomplir, lui donner un caractère authentique*". (17)

1.5.2 Conception de l'éducation physique et nouveau programme

Nous avons précédemment souligné la relation très étroite voire inévitable entre théorie de l'apprentissage et pratique pédagogique. Cet état de fait se confirme davantage. La conception de l'apprentissage ci-haut décrite bien qu'elle soit concentrée sur l'élève, prédétermine, dans une large mesure, l'acte pédagogique. Ainsi, l'enseignant qui adhère à une telle conception, sans se voir imposer une pratique unique ou exclusive, devra considérer, dans sa pratique, ces facteurs pour lesquels il est en accord.

Dans ce sens, les auteurs du programme annoncent certains jalons qui pourront "guider" la pratique. Pour des raisons déjà mentionnées,

(17) C.S.E., "L'activité éducative", rapport annuel 1969-70, Québec, mars 1971, p. 37.

il ne s'agit pas de présenter une "formule universelle", mais de "... *permettre d'inscrire ce qui est "souhaitable" dans le contexte de l'éducation physique à l'école*". (18)

Ainsi, dans le programme ces jalons sont présentés sous forme de "principes généraux à la base de l'éducation physique". L'ensemble de ces principes constitue, en quelque sorte, la conception de l'éducation physique scolaire mise de l'avant par le ministère de l'Education.

Nous tenterons de cerner l'essentiel de ces principes et de d'isoler les indicateurs de la pratique pédagogique.

L'éducation physique est d'abord "éducation"

L'éducation physique est abordée comme un aspect du processus général d'éducation. En plaçant l'élève dans différentes situations, elle provoque le changement donc l'apprentissage. Par sa fonction éducative, l'éducation physique vise à intégrer les différents savoirs acquis (appris) à toute la personnalité de l'apprenant.

(18) Op. cit., p. 14.

L'éducation physique est l'éducation de toute la personne

Les auteurs apportent certaines précisions sur la conception de la personne sur laquelle repose la conception de l'éducation physique.

Cette conception "*intégriste*" (19) vient rejeter toute intention ou pratique qui ne considère qu'un seul aspect de la personne (aspect corporel, aspect affectif ou aspect cognitif). "*...sont retenues les intentions qui permettent de faire appel à l'ensemble des composantes de la personne, et celles qui répondent à ses besoins de survie et de développement*". (20)

L'éducation physique vise le développement de la personnalité

La personnalité est définie comme étant la différence, d'une personne à l'autre, dans sa façon d'être et de faire. N'étant pas une chose innée, la personnalité se développe.

En éducation physique, favoriser le développement de cette personnalité s'acquiert par "*...les actions des élèves placés dans différents environnements auxquels ils doivent s'adapter*". (21)

(19) "La personne intègre en un tout unique les différents systèmes qui la composent. Elle cherche à agir pour subvenir à ses propres besoins en maintenant l'intégrité de sa structure". (p. 14)

(20) Op. cit., p. 14

(21) Op. cit., p. 15

Ainsi, toutes les intentions "... *permettant à l'élève de se définir comme personne à travers ses diverses relations avec son environnement*" (21) sont recommandées, alors que celles qui vont à l'encontre de ce principe sont à éviter. Les auteurs précisent davantage leur pensée en ajoutant "... *les intentions recherchant l'efficacité à tout prix, la conformité stricte à des normes non voulues ou non acceptées par l'élève et n'ayant pas de sens à ses yeux, sont écartées*". (21)

L'éducation physique est une éducation permanente

Le niveau de développement d'une personne n'est jamais final. Par conséquent, la personne n'accède jamais de façon définitive à la maîtrise d'un geste. La maîtrise est toujours une chose à parfaire; il faut, tout au moins, travailler à la conserver, à la maintenir.

Ainsi, le principe de permanence suppose que l'éducation physique est toujours à poursuivre et ce, même après la scolarisation. Il faut donc amener progressivement l'élève à "prendre en charge" son propre développement.

L'intervention en éducation physique devra donc permettre à l'élève "*d'accéder à cette responsabilité totale avec la meilleure préparation possible*". (21)

Pour conclure cette partie, les auteurs apportent certaines précisions quant aux limites imposées par les conditions de l'environnement. Conscients que cette conception pourrait, jusqu'à un certain point, être qualifiée d'idéale (sic), ils énoncent certaines difficultés qui déterminent la réalité de la pratique quotidienne. Dans ce sens, toute conception et toute pratique qui en découle, sont toujours dépendantes des conditions dans lesquelles elles sont appliquées. Les commissions scolaires, de même que les enseignants, seront donc appelés à "... *effectuer localement certains choix concernant les moyens et les conditions de la pratique afin de conserver ce qui est faisable dans chacune des régions*". (21)

1.6 Conclusion

Nous désirons rappeler au lecteur que le présent chapitre se divise en trois parties. Nous arrivons présentement au terme de la première. Il nous est difficile de porter des conclusions à ce stade. Cependant, les éléments qui font l'objet de cette partie, seront repris en dernière étape soit celle où nous tenterons de poser la problématique de l'éducation physique.

Malgré tout, il demeure évident, que le biais pour lequel nous avons opté, soit le programme d'études en éducation physique, sera aussi conservé lors de notre analyse de la troisième partie de ce chapitre.

2.0 ASPECT SECURITE

Nous entreprenons donc cette deuxième partie qui traite cette fois de l'aspect sécurité. L'esprit de cette partie sera le même que dans la précédente c'est-à-dire recenser les éléments importants du point de vue de la sécurité en éducation physique.

2.1 La sécurité: phénomène social

Au travail comme au jeu, des accidents inattendus peuvent toujours survenir. L'individu, tant dans son travail que dans le jeu, cherche avant tout à s'actualiser. Pour ce faire, il s'implique dans différentes activités qui lui permettront d'atteindre ce but. Cependant, ce besoin de réalisation qui caractérise l'être humain (22), ne porte pas spontanément celui-ci vers la recherche de prudence ou de prévention.

En effet, le but ultime de toute personne en quête d'épanouissement serait plutôt la recherche du plaisir et de la satisfaction dans ce qu'elle fait. Ce sont d'abord ces facteurs qui prévalent lors du choix d'une activité, la question risque venant en second

(22) Besoin d'actualisation: Catégorie supérieure dans la hiérarchie des besoins de Maslow.

lieu. Ainsi, la recherche d'excitation, de défi, de confrontation sont des critères susceptibles, pour plusieurs personnes, de favoriser leur cheminement. L'activité choisie leur permet donc de "*s'affirmer significativement, c'est-à-dire d'adopter une manière d'être qui soit porteuse d'un sens dans une action*". (23)

En outre, tous les individus ne réagissent pas de la même façon en présence d'un danger. Certains chercheront à l'éviter; d'autres, stimulés par le risque, chercheront à l'affronter; d'autres enfin, l'éviteront dans certaines occasions et l'affronteront dans d'autres. Enfin, la perception de plusieurs à l'égard de la sécurité étant plutôt négative (24), l'infraction peut, pour certains, devenir l'enjeu même du plaisir.

Ces diverses considérations démontrent, en quelque sorte, que la prévention et la sécurité ne sont pas innées chez l'individu et qu'il serait urgent que toutes deux deviennent un objet de préoccupation pour tout agent d'éducation.

Cette position se confirme d'autant plus lorsqu'on peut lire dans le *Programme sur la sécurité des québécois dans les loisirs* le passage qui

(23) Bouet, M., "Les motivations des Sportifs", Editions universitaires, Paris, 1969, p. 49.

(24) La sécurité étant un ensemble de normes, de contraintes ou de règlements établis et devant être respectés pour assurer la sécurité de l'individu.

suit: "*Ce n'est que tout récemment qu'on a commencé à s'intéresser aux aspects sécuritaires quant à l'individu, aux équipements dont il se sert, et aux lieux où il exerce ses activités. Il n'en demeure pas moins que de plus en plus de personnes sont attirées vers des participations sportives ou de loisirs sans qu'elles soient pour autant sensibilisées aux besoins de sécurité qu'entraînent la plupart des disciplines auxquelles elles s'intéressent. On fait donc face à des situations sans cesse croissantes où le citoyen est victime de blessures, de violence ou d'abus qui feront en sorte qu'éventuellement, il perdra intérêt à ces secteurs d'activités à son propre détriment et à celui de la société en général.* (25)

La sécurité n'est pas uniquement une question d'âge ou de maturité. Il serait faux de croire que c'est un problème qui se résorbe avec le temps. Il pourrait au contraire devenir plus sérieux (conséquences plus graves). L'extrait pré-cité nous démontre que le problème est tout aussi présent chez les adultes et que les conséquences portent aux mêmes conclusions.

C'est dans cet esprit que le *Livre blanc sur le loisir au Québec*, après plusieurs consultations, annonçait la mise en place d'une Régie

(25) M.E.Q., "Programme sur la sécurité des Québécois dans les loisirs", (projet pour fins de discussion seulement), janvier 1979, p. 3.
* Document préalable à l'élaboration de la loi 78 (sécurité dans les sports).

de la sécurité dans les sports (instituée par la loi 78) avec l'espoir que cet organisme "... *pourra ainsi donner à la solution des problèmes de sécurité dans les sports toute l'attention et tout le relief que requiert actuellement ce que d'aucuns considèrent comme une situation d'urgence*". (26)

Le problème de la sécurité n'est pas exclusivement imputable à la clientèle scolaire et à l'éducation physique. Cependant, même si nous sommes en présence d'un problème d'ordre social, l'éducation physique n'en n'est pas moins touchée. Il nous paraît clair que, par sa nature même, l'éducation physique aura un rôle important à jouer. Nous aborderons cette question dans la troisième partie de ce chapitre.

2.2 La sécurité et les moyens sécuritaires

De nos jours, avec la rapidité d'évolution des personnes et des choses, il devient difficile de demeurer à la fine pointe du changement. Les sociétés industrielles quelque peu dépassées par la multiplicité des découvertes sont bien souvent à la remorque du changement. Ainsi, la société québécoise, malgré la bonne volonté des gouvernements en place, n'a pas su faire exception à la règle. Comme la plupart des sociétés modernes, elle est, dans les faits, beaucoup plus de type curatif que de type préventif.

(26) Gouvernement du Québec, "Un monde à recréer", Livre blanc sur le loisir au Québec, Québec, 1979, p. 96.

Prenons par exemple le code de la route; il y a plusieurs années, lorsque le nombre d'automobilistes augmenta, certains problèmes se posèrent. Le gouvernement dut intervenir pour assurer la sécurité des citoyens. Un code de la route fut alors pensé et appliqué. Cette solution eut pour effet de résorber momentanément le problème.

En effet, depuis ce premier code de la route se sont succédées plusieurs versions. Ces versions visaient pourtant toutes le même but: pourvoir à la sécurité des citoyens. Qu'est-ce qui explique ces modifications dans le temps ? Les individus changent, les sociétés changent, les problèmes aussi changent; les solutions doivent donc changer. En fait, aucune version du code de la route n'a su régler définitivement le problème créé par l'automobile; les amendements ont permis ponctuellement de contrôler la situation sans plus. La preuve, il y a toujours eu des accidents et il y en a encore beaucoup. Les derniers amendements réussiront sûrement à en diminuer le nombre mais jusqu'à quand ?

Le problème de la sécurité, développé par l'exemple ci-haut, se retrouve dans plusieurs autres secteurs sinon tous. C'est pourquoi, il nous paraît important de réfléchir sur les moyens.

Actuellement, dans la très grande majorité des cas, la sécurité est assurée par des moyens tels les lois, normes ou règlements. En effet,

citoyens, travailleurs et élèves, quel que soit le secteur, tous sont soumis à des lois, des normes ou des règlements édictés par l'Etat ou ses représentants. Ainsi, l'éducation physique est encadrée par plusieurs lois qui régissent la sécurité. Ce sont, entre autres, la loi 17 (santé et sécurité au travail), la loi sur la sécurité dans les édifices publics (27) et, dans certains cas, la loi 78 (sécurité dans les sports). Ces lois, d'ordre public et de portée générale, sont précisées par des règlements et des normes plus spécifiques à l'éducation physique. Les normes (28) sont pensées en fonction de l'équipement et des locaux, alors que les règlements traitent des comportements d'individus et de l'utilisation des locaux et des équipements.

Cependant, la sécurité n'est pas seulement l'affaire de l'Etat. Il ne s'agit plus uniquement d'édicter des règlements de sécurité ou de produire des normes quant à l'équipement sécuritaire. Bien que fort utiles, ces moyens à eux seuls ne suffisent pas. Lorsqu'une situation problématique s'aggrave, et c'est le cas, il faut chercher de nouvelles solutions. Si la sécurité est exclusivement axée sur le port d'équipements sécuritaires, ce moyen pourtant utile pourrait, dans certains cas, devenir nuisible. En effet, la personne non avisée peut développer un grand

(27) Gazette officielle du Québec, "Règlement modifiant le Règlement sur la sécurité dans les bains publics", A.C. 2966-80, 24 septembre 1980.

(28) M.E.Q., "Essai de normalisation (activité physique), vol. I: Aménagement, Québec, Direction générale de l'administration, mai 1978. "Essai de normalisation (activité physique) vol. II: Ameublement et outillage, Québec, Direction générale de l'administration, juillet 1979 (micro-fiches).

sentiment de confiance à l'égard de cet équipement pourtant limité (29), et ainsi, se sentant bien en sécurité, devenir plus audacieuse et sombrer involontairement dans l'imprudence. En outre, les règlements imposés de l'extérieur deviennent malheureusement, pour certains individus, un objet de défi (une chose défendue est toujours plus attirante).

La prévention et la sécurité ne sont donc plus une simple question de règlements, rappelons-nous à ce sujet le code de la route. Combien d'automobilistes "brûlent" volontairement des feux rouges ou font des arrêts "à l'anglaise" comme le dit bien l'expression. Le problème est donc plus profond, car même l'information ne suffit pas. En effet, tous connaissent les conséquences de l'usage du tabac sur l'organisme, mais combien cessent de fumer?

Cette situation semblera peut-être exagérée pour certains. Il se peut qu'elle le soit. Mais nous préférons nous inscrire dans une voie préventive plutôt que curative. Il faut donc orienter nos moyens sur un aspect beaucoup plus fondamental de la personne, afin d'éviter que la situation ne s'aggrave encore plus. Nous traiterons de cet aspect dans la troisième partie de ce chapitre.

(29) Chaque pièce d'équipement est conçu pour prévenir certains accidents non prévisibles, mais pas tous. Exemple: le casque protecteur.

2.3 La sécurité et les accidents

On distingue souvent, dans les publications sur la sécurité, deux catégories d'accidents: ceux dont la cause est technique ou matérielle ou ceux dont la cause s'explique par le comportement humain.

Dans le domaine du travail, par exemple, la grande majorité des études tendent à démontrer que les accidents peuvent être attribués, directement ou indirectement, à des défaillances humaines. Bien que les pourcentages varient d'une étude à l'autre, les proportions demeurent toujours plus fortes du côté des facteurs humains. L'individu n'étant pas une machine, son comportement n'est pas entièrement prévisible. Il peut se trouver souffrant à n'importe quel moment (causes physiologiques); il peut avoir l'esprit ailleurs ou cesser temporairement de se concentrer sur sa tâche (causes psychologiques); il peut oublier quelque chose ou être victime de quelqu'autre défaillance susceptible de provoquer un accident. Nous pouvons ajouter à ces facteurs la témérité ou la méconnaissance du danger.

En plus de ces facteurs, qui peuvent se présenter à tout moment, s'ajoute la notion de "risque inhérent" qui est une des caractéristiques de l'éducation physique. Cette notion de risque inhérent, peut expliquer

en partie, le nombre d'accidents qui se produisent dans cette discipline. La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec soulève que dans certaines commissions scolaires, 50% des accidents scolaires se produisent en éducation physique. (30)

A ce sujet, il serait plus étonnant de constater que 50% des accidents surviennent en classe de français, par exemple. La nature de cette discipline n'impliquant aucune dominante physique ou motrice, les risques sont réduits, ce qui n'est pas le cas en éducation physique.

Les conséquences du risque varient d'une discipline à l'autre, et peuvent même varier d'une séquence d'apprentissage à l'autre pour une même activité. Il est certain que les conséquences en éducation physique sont plus perceptibles, plus visibles puisqu'elles impliquent le corps, mais sont-elles plus "dangereuses" pour autant ?

La question est fort intéressante, mais ne s'inscrit pas tout à fait dans notre démarche. Notre intention n'est pas de nier ce pourcentage statistique. Loin de le contester, nous pensons qu'il demeurera encore longtemps. Cependant, bien que nous soyons fortement d'ac-

(30) F.C.S.C.Q., "Guide de sécurité en milieu scolaire", avril 1979, p. 17.

cord pour diminuer le nombre d'accidents en éducation physique, il nous paraît plus pertinent de travailler à réduire les chiffres réels, plutôt que de viser des pourcentages. L'exemple qui suit pourrait aider à mieux saisir notre pensée.

Si une commission scolaire enregistre 60 accidents (31) à la fin d'une année scolaire, dont 50% en éducation physique, le nombre réel est de 30. L'année suivante, suite à certaines dispositions, cette même commission scolaire réussit à réduire son total à 30 accidents. Même si 50% sont survenus en éducation physique, le nombre réel est fortement diminué mais le pourcentage à lui seul ne l'indique pas.

Certains accidents sont imputables à des erreurs ou omissions professionnelles. Il faut ici noter que les enseignants ne sont pas toujours informés adéquatement sur leurs devoirs et obligations. Il y a, en effet, très peu de temps accordé à cet aspect important de la fonction lors de leur formation. C'est pourquoi nous avons introduit un chapitre sur la responsabilité civile en éducation physique. (32)

Cependant, il serait faux de penser que la cause des accidents en éducation physique provient principalement de cet état de fait. Si le danger est souvent prévisible, l'être humain l'est moins.

(31) Tous les chiffres sont fictifs.

(32) Voir prochain chapitre.

Même si l'éducation physique est une discipline à laquelle il faut accorder une grande importance au niveau de la sécurité, les institutions scolaires et les intervenants, qui tenteront de trouver des solutions, devront toujours garder à l'esprit que, par sa nature, elle a toujours été et sera toujours exposée au risque.

2.4 Le risque en éducation physique

Nul n'est sans savoir que le moyen privilégié par l'éducateur physique dans son enseignement est l'activité physique. Ce moyen permet à l'intervenant de solliciter les fonctions cognitives, affectives et motrices de l'élève. La fonction exploitée, pour une situation d'apprentissage donnée, se détermine par l'intervention de l'enseignant; mais quelle que soit la notion à développer, elle s'acquiert toujours par le biais d'une implication motrice de l'élève. C'est pourquoi nous parlons du *risque inhérent* avec lequel enseignant et élève doivent composer.

Selon certains auteurs (BOUET, 1969; S'JONGERS, 1974), nous pouvons, selon le risque encouru, classifier les activités physiques en deux catégories: celles à risques légers qui impliquent l'énergie déployée par le corps et celles à risques sérieux dans lesquelles des forces extérieures interviennent (forces de la nature, par exemple).

Dans la catégorie des activités à risques légers, les causes du danger sont imputables à des facteurs tels que la maladresse, la négli-

gence, l'imprudence, l'erreur, etc.; tous ces facteurs sont étroitement liés à l'individu ou à sa personnalité. Quant aux activités appartenant à la deuxième catégorie, le danger, en plus des premières causes énoncées, peut aussi provenir des conditions naturelles telles qu'une tempête, une piste glacée, une rivière houleuse, etc.

La majorité des activités physiques qui figurent aux programmes des institutions scolaires appartiennent, sauf exception, à la catégorie des risques légers. Toutefois, il faut souligner que les activités de plein air, appartenant à la deuxième catégorie, sont de plus en plus exploitées comme moyen d'apprentissage.

Les activités de plein air sont ordinairement organisées et pratiquées avec précaution et sécurité, tout au moins au niveau scolaire. Les accidents sont peu nombreux si l'on tient compte des risques qu'elles comportent.

Les accidents les plus fréquents en éducation physique scolaire surviennent pendant la pratique d'activités à risques légers. Pourtant le danger, quoique toujours présent, est prévisible. Les intervenants, spécialisés dans l'enseignement de cette discipline, connaissent ce danger et sont, par conséquent, à même de le prévenir en choisissant et en dosant adéquatement les activités d'apprentissage. Malgré tout, des accidents surviennent; même si les risques sont légers, les accidents, eux, ne le sont pas toujours.

2.5 Le risque et l'être humain

Nous avons précédemment énoncé que si le danger est prévisible, l'être humain l'est moins. Nous tenterons donc de pousser un peu plus à fond cette réflexion c'est-à-dire traiter le risque en fonction de l'être humain.

Cette avenue a surtout été développée par la psychologie. Afin d'éviter la confusion, nous éviterons toute analyse des données à cette étape. L'aspect pédagogique du risque sera repris dans la troisième partie.

Avant d'amorcer les différentes composantes de la notion du risque, précisons que les études sur la capacité à prendre des risques furent introduites par les travaux de ATKINSON (1957), de COHEN et HANSEL (1957), de KOGAN et WALLACH (1964), de WILLIAMS (1965), et de BOUET (1969). Notons, qu'avant 1957, le seul ouvrage qui existait sur le sujet était celui des professeurs PIAGET et INHELDER (1951).

Jusqu'ici, nous avons traité le risque comme un synonyme de danger. Certains auteurs, principalement COHEN (33), font la distinction entre le risque comportant un danger et celui ne comportant qu'une

(33) Cohen et Hansel, "Risk and Gambling", traduit par Jean-Paul Boss, Delachaux et Niestlé, S.A., Paris, 1957.

incertitude. En fait, tout risque, quel qu'il soit, comporte toujours une incertitude alors que le danger n'est pas toujours présent.

COHEN, dans son étude, emprunte sa définition du risque à un enfant de six ans qui affirmait: *"prendre un risque, c'est faire quelque chose qu'on n'est pas sûr de pouvoir faire. On ne fait qu'essayer de la faire"*. Partant de cette définition, l'auteur précise que ceci "... *implique que nous agissons en évaluant inconsciemment, sur la base de données incomplètes, nos chances de réussite. Nous ne sommes pas sûrs d'être en mesure d'accomplir ce que nous allons entreprendre*". (34)

Selon le même auteur, le degré d'incertitude varie selon les personnes et les situations en cause. L'incertitude peut donc être influencée par la préparation et l'expérience de la tâche à entreprendre, la difficulté de cette dernière, l'aptitude personnelle à supporter une certaine marge d'insécurité et la connaissance exacte des répercussions possibles (succès ou échec).

En outre, selon le docteur Jacques PERRON, différentes recherches ont surtout fait ressortir la relation pouvant exister entre la motivation (à réussir et se développer) et la capacité de prendre des risques.

(34) Op. cit. p. 10.

Ainsi, *"la personne non motivée prend des risques de façon ou bien trop conservatrice ou bien trop osée et, dans un cas comme dans l'autre sa démarche est infructueuse; en fait c'est chez ceux qui prennent des risques modérés que se retrouve la motivation la plus grande"*. (35)

D'autres études portent à conclure que la prise du risque en groupe est liée à deux types d'individus: les plus audacieux (DOISE, 1969; BOUET, 1969; ZALESK, 1969, LAMBERT, 1969) et les plus inquiets (DOISE, 1969).

A la lumière de toutes ces études, nous pouvons traiter le risque sous diverses composantes telles la peur, la réaction face au risque, l'estimation du risque, l'attrait du danger. Toutes ces composantes furent surtout développées par BOUET dans ses études sur le sujet. (36)

La peur

La peur, selon les individus, peut se situer à différents niveaux: la peur du risque en soi, la peur d'avoir l'air d'avoir peur, la peur

(35) Perron, Jacques, "Introduction à la psychologie des valeurs", Université de Montréal, Montréal, juillet 1974, p. 36.

(36) Les études de Bouet ont été reprises et synthétisées par le docteur Jean-Jacques S'Jongers.

d'avoir trop ou trop peu confiance en soi. Qu'il s'agisse d'une pure sensation ou de conditions névrotiques touchant à l'angoisse, la peur peut mener l'individu à une mauvaise estimation du danger (par excès ou par défaut) et permettre l'accident.

Les réactions face au risque

L'individu peut avoir trois types de réactions face au risque: la réaction téméraire, la réaction téméraire raisonnée et la réaction timorée.

La réaction téméraire est celle de l'individu qui s'expose au danger sans réflexion (casse-cou). Ce type de réaction est très rarement apprécié car, en fait, cela augmente le danger.

La réaction téméraire raisonnée est celle de l'individu qui affronte un danger mais avec le moins de risque possible (risque calculé). Ce type de réaction rallie la majorité des individus.

La réaction timorée est celle de l'individu qui éprouve l'angoisse d'affronter un risque. Ce type de réaction peut se retrouver tant chez le débutant que chez l'individu expérimenté. Le débutant peut avoir cette réaction parce qu'il découvre le risque. Chez l'individu expérimenté, elle peut se manifester lorsqu'il est confronté à une nouvelle situation qui comporte un danger inconnu. Ce type de réaction n'est pas très fréquent.

L'estimation du risque

L'estimation du risque peut varier d'un individu à l'autre (37) en fonction de son âge, du degré d'expérience ou de qualification et de son tempérament (personnalité).

Le nombre d'activités sportives pratiquées par l'individu peut aussi avoir son importance. Celui qui participe à plusieurs activités de même que le débutant, ont généralement une tendance à sous-estimer le risque. L'individu moyennement expérimenté ou qualifié et qui rencontre les premières difficultés réelles d'une discipline démontre ordinairement une tendance à surestimer le danger. Quant à l'individu arrivé à un haut degré de compétence (professionnel), il surestime généralement le danger car celui-ci peut mettre en jeu son avenir.

L'attrait du danger

Le danger, tel que nous le concevons, est une menace à la sécurité d'une personne ou d'une chose. Cependant, pour certains individus, il peut représenter un attrait en soi ou être à la base de la motivation qui est essentielle à la pratique d'une activité physique à risques accrus.

(37) Bouet rejoint ici Cohen lorsque celui-ci aborde le degré d'incertitude face au risque.

Le danger est souvent associé à la valorisation d'un individu que ce soit par rapport à lui ou par rapport à autrui. Souvent il prend la forme d'une démonstration de sa force, de son agilité, etc.

Le danger peut aussi devenir une motivation pour qui défie l'obstacle. La valorisation naît de l'obstacle vaincu, mais de l'obstacle non surmonté survient souvent l'accident. Il faut donc être très vigilant.

A ce sujet, BOUET précise: *"Il y a deux sortes d'échecs dans les sports de risques: on peut en effet, d'une part, échouer après avoir pris le risque, et, d'autre part, échouer à prendre le risque. Au second type s'attache une signification de déroute qui compromet fortement le lustre du moi. Au départ de toute prise de risque, il y a le refus d'un déshonneur. Si affronter le risque ne suffit pas à assurer le succès, le fuir entraîne inévitablement l'échec qu'est avant tout cette fuite même".* (38)

Le risque peut aussi constituer un refuge pour l'indécis. En effet, le rythme soutenu de plusieurs activités exige une certaine rapidité de réaction qui, pour certains individus, empêche l'angoisse (liée à

(38) Bouet, M., "Les motivations des sportifs", Edition universitaires, Paris, 1969, p. 188.

l'incertitude face à un choix) de s'établir. C'est pourquoi on remarque que les inquiets se refugient souvent dans l'action. C'est pour eux, une façon de fuir l'angoisse. Ils préparent minutieusement leur action, ce qui a pour effet de diminuer le risque. Cette attitude permet souvent de grandes réalisations sans danger apparent. Selon le docteur S'JONGERS (1963, 1967), chez ces personnes, le risque le plus élevé se retrouve, paradoxalement, dans les circonstances de tous les jours.

Enfin, l'attrait pour le danger peut être l'expression d'un besoin de dominer la peur (cas très fréquent). Il y a lieu de noter que la maîtrise d'un type de peur n'immunise pas contre les autres peurs. Ainsi, le skieur expérimenté, qui maîtrise le danger des pentes, peut éprouver la peur dans un canot en descente de rapides avec la même intensité que le débutant. La domination de sa peur a une influence certaine sur l'auto-valorisation (estime de soi).

S'JONGERS dans son article (39), conclut que la pratique ou l'entraînement des techniques et habiletés nécessaires préparent mieux l'individu à parer le danger. Mais, précise-t-il, la pratique comporte elle-même des risques. En s'appuyant sur HAMBURGER (1972) (40), il enchaîne en mentionnant que la protection commence paradoxalement dans le risque lui-même.

(39) S'Jongers, J.-J., "Le risque", in Sport (revue belge, de l'éducation physique des sports et de la vie de plein air), Belgique, octobre 1974, no. 4, p. 241-246.

(40) Hamburger, J., "La puissance et la fragilité", Flammarion, Paris, 1972.

Il reconnaît le risque comme facteur d'accident, donc de sécurité, mais aussi comme facteur de motivation à diverses activités. (41)

Il termine en disant: *"si le risque est partie inhérente du sport, il est important de le définir en fonction de la discipline pratiquée. Enfin, il est nécessaire que le sportif connaisse sa propre constitution physiologique. L'ensemble des connaissances constitue incontestablement un des meilleurs moyens de se réaliser dans un jeu ou un sport, au prix du moindre danger".* (42)

Voilà qui résume les données recueillies sur la notion de risque par rapport à l'être humain. Elles ont été puisées principalement dans les travaux de COHEN, BOUET et S'JONGERS. Même si BOUET, pour ses travaux, s'est surtout concentré vers un échantillonnage provenant de la population sportifs-élites, nous avons pensé que ces données pouvaient être très utiles aux intervenants en éducation physique et surtout, nous l'espérons, pourront aider à prévenir certains accidents.

(41) S'Jongers rejoint donc ici d'autres auteurs déjà pré-cités.

(42) Op. cit. p. 246.

2.6 Conclusion

Pour les mêmes raisons citées à la partie précédente, nous nous abstenons de poser des conclusions qui, à ce stade, seraient provisoires et partielles. En effet, devant cette *montagne* d'informations, nous devons d'abord chercher les sentiers qui nous permettront de poser une problématique qui soit cohérente et surtout réaliste.

Cependant, à la lumière de tous les éléments relevés dans les deux premières parties de ce chapitre, nous sommes davantage convaincus qu'une problématique réaliste de l'éducation physique ne s'établiera pas sur la base "pédagogie" ou sur la base "sécurité". Nous pensons que les deux aspects soient requis,voire essentiels.

3.0 LES ASPECTS PEDAGOGIE-SECURITE EN EDUCATION PHYSIQUE

Nous sommes donc au terme de ce chapitre. Dans cette dernière partie, nous analyserons les nombreuses données accumulées afin de déboucher sur une amorce de solution. Pour ce faire, nous subdiviserons notre contenu en trois étapes.

Dans la première, nous poserons ce que nous croyons être la problématique de l'enseignement de l'éducation physique au Québec. Cette problématique ne sera pas traitée sur la base du "*comment elle est enseignée*" mais plutôt en fonction de la "*difficulté à l'enseigner*".

Une fois la problématique posée, nous aborderons notre deuxième étape. Nous tenterons alors d'établir un lien entre les aspects pédagogie-sécurité, si toutefois il en existe un.

Nous entreprendrons alors notre troisième étape, dans laquelle nous tenterons d'amorcer des indicateurs pour la pratique pédagogique.

3.1 Problématique de l'enseignement de l'éducation physique au Québec

Pour faire l'analyse des difficultés que pose l'enseignement de l'éducation physique au Québec, il nous faut considérer trois éléments.

Nous les transposerons sous forme interrogative. Quelles sont les exigences de la discipline en milieu scolaire ? Les intervenants sont-ils préparés pour répondre à ces exigences ? Les conditions dans lesquelles elle est enseignée répondent-elles à ces exigences ?

3.1.1 L'éducation physique et ses exigences en milieu scolaire

L'éducation physique scolaire comporte d'abord une exigence sur le plan pédagogique. Cette exigence est posée par le système d'éducation dont elle fait partie. Ainsi, toute démarche pédagogique devra s'inscrire à l'intérieur des finalités déterminées par le ministère de l'Education.

Les finalités retenues, de même que les orientations plus spécifiques à l'éducation physique, sont développées dans le programme d'études dont nous avons parlé précédemment. Ce programme d'études vient donc, en quelque sorte, définir et préciser le mandat éducatif de l'éducation physique dans l'école.

Ce mandat détermine la place que l'éducation physique doit prendre dans l'école et le rôle qu'elle doit jouer dans le développement de l'élève. Toute discipline inscrite dans la grille-matière d'une école doit contribuer au développement de l'élève. La spécificité de l'éducation

physique est d'y souscrire surtout par le biais d'une implication corporelle de l'élève.

Pour ce faire, l'éducation physique doit recourir à des moyens, d'où l'intégration des différentes activités physiques. Mais il ne s'agit pas de simples activités récréatives, comme certains le pensent souvent.

L'éducateur physique, quelle que soit sa pratique, doit organiser le processus d'apprentissage qu'il fera vivre à ces élèves. Ce processus doit tendre vers la réalisation des objectifs formulés par le ministère de l'Education, dans le programme d'études. En plus, l'intervenant doit tenir compte des caractéristiques tant physiologiques que psychologiques des élèves à qui il s'adresse. Ces caractéristiques sont traitées en termes de capacités de l'élève.

L'éducateur physique devient donc l'agent créateur qui compose et propose une multitude de situations d'apprentissage, diversifiées et progressives, qui s'inscrivent dans la réalisation des objectifs visés (43). La spécificité des situations qu'il proposera, se détermine par le moyen d'action (44) choisi pour répondre à ces objectifs.

(43) Ecole Québécoise, chap. 7, art. 7.1.7, p. 89

(44) Les moyens d'action sont les activités présentées, à titre indicatif dans le programme, pour chacun des objectifs terminaux.

Les activités physiques sont pour l'éducation physique ce que sont les problèmes pour les mathématiques. La résolution de problème en mathématiques permet certains apprentissages à court terme; mais ce moyen vise surtout à développer, à moyen et à long terme, ce que Piaget nomme la "pensée opératoire formelle".

Pour l'éducation physique, la composante corporelle devra toujours être présente. L'intervenant doit donc proposer un processus d'apprentissage basé principalement sur des expériences corporelles qui permettront à l'élève d'explorer son environnement (45); ainsi, l'élève pourra accroître son bagage de connaissances, développer des habiletés et des attitudes qui favoriseront son développement intégral.

On ne peut toutefois pas souscrire à une telle démarche sans être confronté à certains problèmes. En effet, un processus d'apprentissage qui se fonde sur l'expérimentation ou la découverte (46), doit laisser place à l'essai et, par conséquent, admettre l'erreur. Une expérience n'est pas toujours réussie dès la première tentative; affirmer le contraire, c'est aller à l'encontre du sens que l'on donne au

(45) Le programme d'études en éducation physique subdivise l'environnement en trois types: intérieur, physique et social.

(46) Ce type de processus est priviligié dans le programme d'études en éducation physique.

mot expérience (47) ou encore faire fi de certaines probabilités mathématiques sur ce sujet (48). Ainsi, l'éducateur physique, qui favorise l'expérience, doit accepter la marge d'erreur possible qui accompagne presque toujours une expérience. Il doit donc accepter de travailler avec le risque.

Ceci nous amène à traiter de la deuxième exigence majeure que pose l'enseignement de l'éducation physique. Une exigence qui s'impose à toute discipline impliquant le corps, soit celle d'assurer la sécurité des apprenants.

Donc, parallèlement à sa tâche pédagogique, l'intervenant en éducation physique doit répondre à l'exigence de sécurité. Cependant, cette deuxième partie de la fonction est toujours demeurée plus obscure. La documentation est d'ailleurs beaucoup moins riche à ce niveau.

(47) Sens du mot expérience selon le Petit Robert:

1- Le fait d'éprouver quelque chose, considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes.
2- La pratique que l'on a eue de quelque chose, considérée comme un enseignement.
3- Le fait de provoquer un phénomène dans l'intention de l'étudier (de le confirmer, de l'infirmer ou d'obtenir des connaissances nouvelles s'y rapportant).

(48) "En l'absence de données ou d'information sur l'alternative d'une situation, certains auteurs traitant de problématique mathématique, considèrent qu'il serait raisonnable de considérer les chances de réussite et d'échec comme égales". (Cohen, op. cit., p. 10).

En fait, l'exigence de sécurité a toujours été implicite en éducation physique et, il n'y a pas si longtemps, elle posait très peu de problème. Auparavant, la pratique pédagogique étant beaucoup plus de conception mécaniste ou de type traditionnel, le contrôle de la sécurité pouvait s'exercer beaucoup plus facilement. Or, la société a changé, les besoins et intérêts des élèves actuels ne sont plus ceux des élèves d'autrefois. On ne peut plus enseigner l'éducation physique comme elle s'enseignait à l'époque du *militarisme* (49). Les individus et les besoins étant maintenant différents de ce qu'ils étaient, il appartient à l'éducation physique, comme d'ailleurs à toute discipline scolaire, de s'ajuster à ce changement.

Encore dans les années '70, les objectifs en éducation physique visaient l'acquisition d'habiletés ou de gestes techniques propres aux activités physiques. Par exemple, dans l'enseignement de la gymnastique sportive, l'élève devait être capable d'exécuter un certain nombre de gestes ou mouvements de base pour chacun des appareils. Le changement ne se situe pas au niveau du moyen. La gymnastique demeure et demeurera toujours un excellent moyen d'action. Le changement est beaucoup plus

(49) Militarisme: courant de pensée qui a marqué l'éducation physique jusque dans les années '50. Il a été amené par les fonds créés par Lord Strathcona; ce courant favorisait l'enseignement de la gymnastique et de l'entraînement militaire dans les écoles.

*Lire à ce sujet l'étude de Monsieur Donald Guay, "Les dominantes de la pensée québécoise sur l'éducation physique (1830-1964)".

profond, en ce sens que la pratique pédagogique tend maintenant à se centrer sur l'apprenant, alors qu'auparavant elle se centrait sur la matière.

Précisons que ce changement a déjà été amorçé, par un certain nombre d'éducateurs physiques, depuis déjà quelques années. Le nouveau programme d'études vient, en quelque sorte, concrétiser leurs efforts et, il permet surtout d'ouvrir cette démarche à une plus grande échelle.

Toutefois, cette situation confronte l'intervenant au problème de sécurité. D'un côté, il y a le programme qui propose une pratique ouverte à l'expérience d'où se dégage un risque et, d'un autre côté, les obligations de sécurité. Les deux aspects sont également importants et parfaitement justifiables; en outre, l'éducateur physique est soumis aux deux, sur le plan légal. Où commence l'un et où se termine l'autre ? Lequel prévaut ? Sur quelle base peut-on fonder une pratique qui tienne compte des deux aspects à la fois ?

Ce sont des questions auxquelles, tôt ou tard, l'intervenant en éducation physique est confronté. Mais possède-t-il actuellement les moyens pour réfléchir sérieusement sur le sujet ?

Posons le problème différemment. Si nous demandions à tous les éducateurs physiques de répondre à la question "Qu'est-ce qui est le plus important dans votre fonction: Permettre à l'élève de se développer ou lui éviter des accidents ?" Les deux aspects seraient probablement retenus par la majorité d'entre eux. Mais si nous leur demandions de déterminer: "Lequel doit être absolument respecté par tout intervenant ?" Nous pourrions nous attendre à recevoir des réponses beaucoup plus partagées.

Devant cette dualité inévitable, chaque intervenant optera, selon ce qu'il est, pour l'un ou pour l'autre comme étant sa dominante. Choisir l'un des aspects comme dominante, ne suppose absolument pas le rejet de l'autre. Les intervenants ont d'ailleurs une obligation dans les deux. Cependant, même si ce choix n'est pas radical, il se fera au détriment de l'un ou l'autre des aspects. Or, si les deux aspects sont requis pour la fonction, cette solution ne règle pas le problème; elle a pour effet de le tempérer provisoirement. Ainsi, l'intervenant qui favorise la dominante "pédagogie", risque de remettre ce choix en question si un accident survient. A l'inverse, celui qui opte pour la dominante "sécurité", risque d'appauvrir inutilement son contenu et ainsi priver l'élève d'expériences riches pour son développement.

Il n'est pas du tout facile de trancher sur cette question et le manque de données ou de moyens, à ce niveau, rend la tâche encore plus

difficile. L'intervenant, aux prises avec ce problème de fond, est pour ainsi dire laissé à lui-même. Mais, est-il vraiment préparé pour affronter un tel problème ?

3.1.2 L'éducateur physique et sa formation

Pour répondre à une telle question, nous avons d'abord consulté les descriptions de cours offerts par les différentes universités du Québec. Malgré quelques différences qui les distinguent les unes des autres, nous pouvons conclure que, dans l'ensemble, les programmes de premier cycle en éducation physique sont convergents.

La constante que nous pouvons dégager, en regard du sujet qui nous intéresse, est que l'emphase mise sur la pédagogie est beaucoup plus importante que celle mise sur la sécurité. En fait, nous ne sommes pas surpris d'une telle constatation. Lorsque nous avons entrepris notre démarche, notre but était surtout de vérifier si l'aspect sécurité apparaissait dans la description de l'un ou l'autre des cours offerts.

Nous avons relevé trois cours, dispensés dans trois universités différentes, qui traitent de la question. L'un d'entre eux fait partie des cours obligatoires, les deux autres étant présentés à titre optionnel.

Avant de poursuivre, nous nous permettons de mettre le lecteur en garde contre toute interprétation qu'il pourra faire de ces chiffres.

Ce relevé n'est absolument pas exaustif; les références utilisées étant beaucoup trop superficielles. Si nous avons introduit ce passage, c'est dans le seul but d'éclairer le lecteur sur notre démarche.

Ainsi, au cours de sa formation, l'éducateur physique est sensibilisé et est amené à réfléchir sur les exigences pédagogiques que pose l'enseignement de la discipline. Même si la question sécurité ne fait pas l'objet d'un cours spécifique, l'éducateur physique, parce qu'il doit s'impliquer dans des situations pratiques, développe "la conscience et la connaissance du danger". Il est donc, mieux que quiconque, au fait du danger que comportent les différentes activités physiques, ayant été lui-même confronté à ce danger. Cette formation pratique le rend apte à organiser et assurer la sécurité dans ses classes.

Donc, par sa formation, l'éducateur physique est préparé, d'une part, à enseigner la discipline (aspect pédagogie) et, d'autre part, à doser les activités physiques en fonction du danger qu'elles comportent (aspect sécurité). A priori, nous pourrions conclure que le problème pédagogie-sécurité ne se pose plus, puisque l'intervenant, par sa formation, peut trouver une solution.

Pourtant, lorsqu'on regarde du côté de la réalité, on s'aperçoit très vite que cette conclusion est très théorique. Comment interpréter cette différence à posteriori ?

Loin de jeter la pierre aux universités, nous constatons que la formation des maîtres en éducation physique semble préparer l'intervenant à assumer les deux fonctions de sa tâche. Cependant, cette formation lui permet-elle de fonder une pratique qui tienne compte des deux aspects également ? A cette question, nous demeurons toujours aussi sceptiques. Toutefois, nous savons maintenant que la formation universitaire n'est pas la cause du problème, même si elle ne semble pas y présenter de solution.

Tout cela nous ramène donc au problème que nous avons soulevé précédemment. Un problème se règle toujours mieux de l'extérieur dit-on, mais l'éducateur physique est tiraillé quotidiennement par cette dualité; il est donc au coeur même du problème. En outre, à notre connaissance, aucun moyen "extérieur" n'a été développé afin de l'aider à trouver une solution qui puisse vraiment marier les deux aspects.

Soucieux de trouver une issue valable à son problème et faute de temps, l'intervenant opte pour une dominante sur laquelle il peut, tant bien que mal, fonder sa pratique. A défaut d'autres moyens, le choix de cette dominante s'effectuera en fonction de ce qu'il est. Or, comme tout éducateur physique est d'abord et avant tout un être humain, il est soumis aux mêmes phénomènes. La base de son choix, reposera donc, consciemment ou inconsciemment, sur sa perception et sa réaction face au risque.

Nous avons antérieurement identifié trois types de réactions face au risque. Si nous associons ces réactions à la situation que nous tentons de décrire, nous pouvons nous attendre à trois types de choix de la part des éducateurs physiques. Nous aurons donc des pédagogues téméraires, des pédagogues téméraires raisonnés et des pédagogues timorés.

Les pédagogues téméraires opteront pour une dominante pédagogique. Ils s'acharneront à mettre sur pied des situations d'apprentissage invitantes et efficaces, et placeront involontairement la sécurité en veilleuse.

Les pédagogues timorés, quant à eux, opteront pour une dominante sécuritaire. Imbus d'une volonté d'assurer à tout prix la sécurité, ils passeront au crible toutes les situations d'apprentissage, risquant ainsi de les appauvrir exagérement.

Les pédagogues téméraires raisonnés quant à eux chercheront l'équilibre entre les deux. Ils chevaucheront d'une dominante à l'autre, éviteront les extrêmes sans jamais être sûrs que leur choix fut le bon. Cette catégorie de pédagogues, où se retrouve la majorité, risque donc de voir se développer, progressivement en eux, un sentiment d'insécurité.

Notre démarche à ce stade, nous amène à formuler une recommandation à l'endroit des différentes universités. En effet, nous pensons que le fait d'introduire un cours qui aborde directement l'obligation de sécurité en éducation physique, et dont l'objet spécifique serait de stimuler la réflexion et la recherche par rapport à cette problématique, serait très à propos pour la formation des intervenants.

Toutefois, cette recommandation à elle seule ne peut suffire, puisqu'elle ne touche pas les éducateurs physiques déjà en fonction.

Nous poursuivons donc cette problématique, en tentant cette fois de cerner les conditions dans lesquelles ils sont placés, en regard des exigences que posent l'enseignement de l'éducation physique.

3.1.3 L'éducation physique et les consitions en milieu scolaire

Les conditions dans lesquelles toute personne évolue, ont une influence certaine sur son développement ou sur la qualité de son travail. Ces conditions auront pour effet de favoriser ou d'entraver, selon le cas, les projets que cette personne entreprend. L'éducateur physique ne fait pas exception.

L'intervenant en éducation physique scolaire, reçoit un mandat pédagogique. La réalisation de ce mandat nécessite certaines conditions es-

sentielles. Outre le soutien pédagogique qu'il est en droit d'attendre, s'imposent aussi certaines conditions "matérielles" qui lui permettent de rencontrer son obligation de sécurité. Il nous faut préciser que l'obligation de sécurité n'est pas exclusivement imputable à l'intervenant. En fait, cette obligation revient surtout à la commission scolaire ou à l'institution à laquelle l'enseignant appartient. Les obligations de sécurité qui concernent spécifiquement l'intervenant relèvent en grande partie de sa fonction pédagogique (organisation prudente et surveillance constante et adéquate dans le déroulement des cours) (50), alors que celles dévolues à l'institution portent sur la question des locaux, équipements et de l'encadrement général de la sécurité.

Nous pouvons supposer, sans risque de nous tromper, que si l'institution ne répond pas adéquatement à ses obligations, cela aura pour effet d'augmenter la difficulté, pour l'intervenant, d'assumer sa fonction; à l'inverse, si les conditions sont adéquates, l'intervenant sera beaucoup plus dégagé (ayant moins de contraintes) et pourra ainsi offrir une meilleure qualité dans son enseignement.

Pour continuer la démarche amorçée nous tenterons de voir si les conditions dans lesquelles l'éducation physique est enseignée répondent aux exigences de la discipline.

(50) L'explication légale de cet aspect est beaucoup plus développe au chapitre suivant.

Les locaux

Les cours d'éducation physique sont normalement dispensés dans des salles d'éducation physique (primaire) et/ou gymnases (secondaire). L'aménagement de ces locaux doit comporter certaines caractéristiques en termes de sécurité.

Le rapport du groupe COMMEL (51), ainsi que le rapport du groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école (52), nous ont démontré que pour le primaire, les conditions d'aménagement des salles sont loin d'être adéquates. En outre, les auteurs du document *réflexion sur l'aménagement des salles d'éducation physique* (53), ont repris ces conclusions pour en faire l'objet d'une étude menée dans plusieurs régions du Québec. De cette étude, se dégagent deux constantes: les écoles anciennes sont généralement démunies de local spécifique à l'éducation physique, et parmi les écoles qui sont équipées d'un tel local, "*il s'agit la plupart du temps, d'une simple salle d'école réaménagée ultérieurement et relativement peu conforme, aussi bien aux exigences pédagogiques, qu'à celles relatives à la sécurité la plus élémentaire*". (54)

(51) Rapport du groupe Commel, "L'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3,000 élèves et moins", ministère de l'Education, D.G.E.E.S., octobre 1974.

(52) Rapport du groupe de travail sur l'éducation physique et le sport à l'école, ministère de l'Education, avril 1975.

(53) Réflexion sur l'aménagement des salles d'éducation physique, ministère de l'Education, D.G.R., juin 1980.

(54) Op. cit., p.3.

Pour ne donner que quelques exemples, citons les fontaines qu'on retrouve dans plusieurs salles; les marches de théâtre; les horloges qui ne sont protégées par aucun grillage; le matériel lourd qui doit demeurer en permanence dans la salle parce qu'il n'y a aucun autre espace de rangement; les planchers de tuiles ou de "terrazzo" qui sont très glissants; les "colonnes" etc. Tous ces exemples sont des dangers réels et peuvent devenir des causes d'accidents. Il faut préciser que ce risque n'est pas inhérent à l'éducation physique mais aux conditions dans lesquelles elle est enseignée.

Du côté du secondaire, les locaux sont généralement plus appropriés, puisque les polyvalentes sont relativement récentes. Cependant, il existe encore un certain nombre d'écoles secondaires non polyvalentes (surtout au premier cycle) dont l'aménagement des gymnases est beaucoup moins convenable du point de vue de la sécurité.

Les équipements

Outre les locaux, divers équipements sont requis pour l'enseignement de l'éducation physique. Que ce soit au niveau des appareils lourds (appareils de gymnastique) ou du matériel périssable (ballons), l'achat des

équipements doit s'effectuer en fonction de normes précises (55). Nous pouvons donc présumer que les équipements recommandés sont sécuritaires.

Cependant, les équipements disponibles dans les écoles sont souvent très vieux, exception faite des polyvalentes. Ce qui n'est pas sans causer certains problèmes tels les bris ou défectuosités qui peuvent d'ailleurs survenir pour des équipements neufs. L'usure normale du matériel impose donc des services d'entretien et souvent engage des frais de réparation ou de remplacement.

Sur le plan de la sécurité, il appartient à l'éducateur physique de signaler toutes défectuosités ou bris à la direction de l'école, tant au niveau des équipements que des locaux qu'il utilise pour son enseignement. Cette obligation ne suppose nullement qu'il doit lui-même les réparer. Au contraire, après avoir avisé la direction de l'école, son obligation de sécurité impose à l'intervenant de retirer le matériel défectueux jusqu'à ce qu'il soit réparé.

L'obligation de réparer ou de remplacer les équipements qui sont hors-d'usage revient à l'institution, en l'occurence l'école ou la commission scolaire.

(55) La référence pour ces normes est mentionnée à la page 25 au numéro 28.

Jusqu'ici aucun problème relatif aux équipements n'a été soulevé. Toutefois, les nombreux témoignages apportés par plusieurs éducateurs physiques déjà en fonction, nous amènent à soulever le problème suivant. L'administration lourde, qui caractérise malheureusement plusieurs institutions, pose un problème au niveau des équipements à réparer ou à remplacer. En effet, le temps, qui s'écoule entre l'avis donné par l'intervenant et la réparation comme telle est souvent très long. Cette lenteur, dont se plaignent la majorité des éducateurs physiques rencontrés, n'est pas sans conséquences.

Privé du matériel défectueux, l'enseignant doit repenser ses situations d'apprentissage en tout ou en partie, selon le cas, en fonction de l'équipement dont il dispose. Lorsqu'on regarde la liste vite épuisée des équipements disponibles de plusieurs écoles primaires, une telle situation signifie très souvent de renoncer à l'objectif visé. De plus, les espaces utilisables étant souvent limités, le matériel défectueux est rangé dans un coin du local; donc même si ces équipements sont prohibés, ils demeurent dangereux.

Encadrement de la sécurité

La sécurité a toujours été implicite à la fonction d'éducateur physique; mais, les choses implicites, sont bien souvent négligées. Ainsi, très peu d'informations sont fournies aux intervenants à ce sujet. Certaines institutions ont tenté de mieux encadrer ce

secteur en produisant une politique de sécurité. Nous en avons consulté un certain nombre qui provenaient de différentes commissions scolaires. Dans tous les cas, la politique aboutit à une série de règlements auxquels écoles, intervenants et élèves doivent se soumettre. Quelques-unes annonçaient des intentions ou mesures visant à sensibiliser les différents agents sur le problème de sécurité et l'une d'entre elle incluait quelques informations relatives à la responsabilité civile.

L'initiative est très louable mais, dans les faits, elle se résume par des règlements; dans certains cas ils sont énoncés par un groupe d'éducateurs physiques et dans d'autres cas, par le conseiller pédagogique de la discipline. Nous avons remarqué aussi, dans quelques-unes de ces politiques, que les règlements tant au niveau du fond que dans la formulation, sont absolument identiques. Ceci nous laisse supposer que certaines commissions scolaires se sont grandement inspirées de politiques de sécurité déjà existentes.

Bien que fort justifiés, et même nécessaires, ces règlements, une fois appliqués, ne semblent pas à eux seuls résoudre le problème de sécurité. Rappelons-nous, à ce sujet, l'exemple du code de la route.

Les conditions matérielles et le rapport pédagogie-sécurité

Toutes ces conditions sont nécessaires pour l'enseignement de l'éducation physique. Un local adéquat équipé de matériel conforme (non défectueux) offre énormément de possibilités à l'intervenant et, par conséquent, à l'élève. La situation inverse, (il semble que ce soit le cas pour bon nombre d'institutions) en plus d'élever les probabilités d'accidents et de réduire la qualité des apprentissages, augmente la pression sur l'intervenant au prise avec la dualité pédagogie-sécurité.

Ainsi, l'intervenant qui doit enseigner l'éducation physique dans des conditions inadéquates, optera, malgré ses intentions et les exigences pédagogiques, pour la dominante sécurité. Il n'a pas le choix; il doit concentrer ses efforts à prévenir le prévisible dans l'immédiat, soit "éviter les accidents". Par contre, l'éducateur physique, qui jouit de conditions appropriées aux exigences de la discipline, est beaucoup plus disposé à présenter des situations d'apprentissage qui assurent le développement et la sécurité des élèves.

Les conditions matérielles sont donc très importantes pour l'enseignement de l'éducation physique. Mais, nous ne croyons pas que des conditions adéquates suffisent à résoudre entièrement la dualité pédagogie-sécurité. Cependant, elles sont pré-requises à toute démarche entreprise dans ce sens. En effet, tout en assurant une meilleure

sécurité, elles permettent une ouverture, une marge de manoeuvre sur le plan pédagogique. Cette latitude, laissée à l'intervenant, permet d'enrichir l'apprentissage et favoriser ainsi le développement de l'élève.

Même si les conditions matérielles ne sont pas le biais par lequel nous pourrons trouver la solution au problème pédagogie-sécurité en éducation physique, il n'en demeure pas moins qu'elles sont indispensables. En effet, sans conditions adéquates, aucune autre solution ne peut être envisagée.

3.1.4 Conclusion

Après avoir fait l'analyse des trois éléments jugés importants pour notre problématique. Nous pouvons dégager certaines constantes.

D'abord, nous constatons que les aspects pédagogie et sécurité posent un problème pour chacun de ces trois éléments: les exigences de l'éducation physique, la formation des éducateurs physiques et les conditions dans lesquelles elle est enseignée. Ensuite, notre analyse nous permet de réaliser qu'aucun lien n'a été directement établi entre les deux aspects.

En outre, de ces trois éléments qui, somme toute, viennent circonscrire la pratique pédagogique en éducation physique, nous n'en voyons aucun qui puisse vraiment nous permettre de faire ce lien.

Pourtant, après toute cette démarche, nous sommes d'autant plus convaincus que ce rapport doit être fait. Comment aider l'intervenant à entreprendre et/ou poursuivre sa réflexion sur le sujet ? Par quel biais pourrait-on établir un lien direct entre les aspects pédagogie-sécurité et ainsi permettre à l'éducateur physique d'enrichir sa pratique pédagogique ? Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre à l'étape suivante.

3.2 Le lien pédagogie-sécurité en éducation physique

Après avoir démontré que les aspects pédagogie et sécurité sont également requis en éducation physique, et que le choix de l'un, comme dominante, se fait au détriment de l'autre, nous constatons que le lien pédagogie-sécurité ne peut se faire sur la base de l'un ou l'autre de ces aspects.

Les trois éléments majeurs, que nous avons abordés lors de notre problématique, n'apportent guère plus de pistes à ce niveau. Bien qu'ils soient indispensables, ces éléments sont beaucoup plus des préalables pour notre réflexion, qu'un objet de solution.

Par contre, nous devons souligner, que nous avons longtemps hésité à rejeter les conditions matérielles. En effet, elles nous semblaient être une piste fort intéressante pour établir un lien direct

entre pédagogie et sécurité. Notre décision de rejeter cette possibilité se fonde sur une raison bien précise.

Même dans des conditions matérielles adéquates, il n'est pas sûr qu'il y ait nécessairement ouverture sur le plan pédagogique. Les conditions matérielles peuvent prévenir bon nombre d'accidents reliés à des causes externes. L'aménagement des locaux inadéquats, de même qu'une politique efficace d'achat, d'entretien et de réparation du matériel, les diminueront fortement. Cependant, des conditions matérielles appropriées n'éliminent pas nécessairement le danger inhérent à l'activité physique; en d'autres mots, elles ne suffisent pas à enrayer les accidents dont les causes sont reliées à des facteurs humains. Or, nous avons vu précédemment, que la majorité des accidents, selon certaines études, sont ceux dont la cause est attribuée au comportement humain. Les conditions matérielles adéquates sont donc essentielles à l'enseignement de l'éducation physique mais elles ne nous permettent pas d'établir un lien qui soit solide.

Toute cette démarche ne fut pas vaine car elle nous conduit à prendre une tangeante importante. Il est maintenant clair que, si nous désirons ramener pédagogie et sécurité au même niveau, nous devons développer une possibilité de diminuer les accidents dûs à des facteurs humains. Cette orientation suppose nécessairement que les causes externes d'accidents sont déjà contrôlées.

Le biais qui nous semble le plus indiqué est celui du risque. Nous tenterons donc de justifier ce choix, et par le fait même, démontrer le lien possible.

3.2.1 Le risque: Objet d'incertitude

Nous pouvons aborder le risque de deux façons: l'incertitude ou le danger qu'il comporte. COHEN dont nous avons déjà parlé, distingue nettement les deux. Le risque implique toujours une incertitude, mais pas toujours un danger. Cependant, il faut ajouter qu'une même situation peut être incertitude pour un individu et danger pour un autre.

Bien souvent, l'incertitude est conçue en termes d'inquiétude, d'angoisse, d'insécurité etc. Mais elle n'est pas toujours porteuse de signification négative. Ce serait faire preuve d'étroitesse d'esprit que de confiner l'incertitude à une fonction aussi limitée et de refuser d'en reconnaître les effets positifs.

Certes, nous ne pouvons nier qu'elle place l'individu en état de déséquilibre ou ce que FESTINGER nomme *état de dissonance* (56). Mais il serait malheureux d'ignorer que cet état de déséquilibre, qui pose un problème à l'individu, est un indice sûr pour son cheminement et son épanouissement.

L'incertitude aura souvent pour effet de déclencher chez l'individu la motivation nécessaire à "régler son problème". Le processus qu'il poursuivra l'amènera à envisager plusieurs solutions. Parmi différentes hypothèses, il devra choisir celle qui l'aidera à rétablir l'équilibre rompu. L'individu pourra alors vérifier si son choix fut le bon, c'est-à-dire si vraiment il lui permet de retrouver l'harmonie ou l'*état de consonance* (56). Ce n'est qu'une fois dans "l'action" qu'il peut juger de la pertinence de ce choix, puisque jusque là, il était confronté à l'incertitude.

(56) Festinger, L., "A theory of cognitive dissonance", Ed. Row, Peterson, Evanston, Illinois, 1957, Traduit par Poitou, Jean-Pierre, "La dissonance cognitive", Armand Colin, Paris, 1974.

* D'une façon générale, cette théorie traite de l'état psychologique créé chez une personne lorsqu'elle entreprend une action et que ses conséquences sont insuffisantes pour justifier cette action. De telles conditions créent un état de motivation appelé dissonance. Il signifie que les états de dissonance incitent à agir parce qu'ils sont des systèmes de tensions que l'individu cherche à réduire.

La dissonance est donc une source d'activité orientée vers la réduction de la dissonance, tout comme la faim provoque des réactions orientées vers sa réduction.

(tiré de: Filion, Claude, "Etude des relations entre attitudes, rendement scolaire et obstacle pédagogique", U.Q.A.M., Dépt. des Sciences de l'Education, 1980, 153 p.).

Si le choix posé s'avère juste, donc si l'incertitude est vaincue, il y aura sûrement un effet positif sur la valorisation de l'individu. A l'inverse, si le choix ne neutralise pas le déséquilibre, il devra poursuivre le processus. Mais ceci n'implique pas nécessairement une dévalorisation, car l'individu est plus avancé qu'il ne l'était au point de départ; il sait maintenant que la solution perçue comme étant la bonne ne convient pas. Rappelons nous qu'une expérience, et c'est le cas, comprend des chances égales de réussite ou d'échec, en l'absence d'information. Le cheminement déclenché par l'incertitude, même si cette dernière n'est pas maîtrisée, apportera toujours de l'information. Cette information sera très précieuse pour continuer le processus entamé ou encore pour préparer l'individu à rencontrer la prochaine incertitude.

L'auteur de la théorie de la dissonance cognitive, FESTINGER va jusqu'à dire que l'état permanent de consonance, ce qui correspond pour nous à l'absence d'incertitude ou de déséquilibre provisoire, risque de confiner l'individu à la stagnation.

Nous pouvons supposer à l'inverse, qu'en plus de motiver l'individu dans son processus de résolution de problème, l'incertitude favorise également la satisfaction de son besoin de réalisation.

Le risque comporte donc des avantages précieux pour la pratique pédagogique; d'autant plus que développé dans ce sens, il peut se marier parfaitement aux orientations du nouveau programme en éducation physique. L'analyse de ses différentes parties, spécifiquement celles concernant la conception de l'apprentissage et la conception de l'éducation physique, nous a permis de le constater.

Sans être le seul moyen d'y parvenir, l'incertitude offre de nombreuses possibilités pour la réalisation d'un tel programme. C'est pourquoi nous rattachons l'incertitude directement à l'aspect pédagogie.

3.2.2 Le risque: Objet de danger

Même si le risque peut être un facteur très important pour la motivation, il ne faut pas omettre qu'il peut aussi impliquer un danger.

Relatons d'abord ces propos de COHEN qui permettent de faire admirablement bien la transition entre incertitude et danger: *"Si nous faisons l'acquisition de la plupart de nos habitudes actives en profitant de nos essaies passés - et il faut comprendre aussi en eux succès ou échecs -*

il n'y a qu'une classe d'habitudes que nous apprenons presque entièrement en profitant des seuls succès, parce que les échecs seraient désastreux. Certains doivent être éliminés à tout prix, parce qu'ils se termineraient par la mort". (57)

Cette citation, de même que la notion de *risque inhérent* en éducation physique, nous obligent à considérer le risque aussi comme objet de danger. Si l'incertitude peut devenir une source de développement importante pour l'individu, le danger, quant à lui, peut être une source de problème car il aboutit fréquemment à l'accident. C'est pourquoi nous rattachons le risque, comme danger, à l'aspect sécurité.

L'accident, dont la cause est imputable à des facteurs humains, peut être interprété comme un risque non dominé, comme une expérience échouée, ou encore comme une incertitude mal dosée.

Mais, quoiqu'il en soit, l'accident en éducation physique implique toujours des conséquences physiques ou physiologiques. Ces conséquences, qu'elles soient provisoires ou permanentes, sont susceptibles de laisser aussi des séquelles sur le plan psychologique. En plus de

(57) Cohen, John, "Risk and Gambling", (traduit sous le titre "Hasard, adresse et chance", P.U.F., Paris, 1963), 1956, p. 108.

freiner ou tout au moins ralentir l'individu dans son propre cheminement, l'accident peut développer la peur voire même l'angoisse. Outre ces incidences possibles, s'ajoute aussi la notion d'échec qui accompagne presque toujours un accident. Ce sentiment d'échec peut, selon les individus, affecter grandement le besoin d'estime de soi et, par conséquent, ébranler inévitablement le processus de valorisation.

Si l'incertitude peut soutenir l'individu dans son développement, le danger peut nuire considérablement. Un accident est toujours une expérience malheureuse pour celui qui le subit. Il faut donc éviter que des accidents se produisent et faire preuve de très grande vigilance à l'égard du danger.

3.2.3 Le lien pédagogie-sécurité ou le rapport incertitude-danger

Dans la mesure où le succès d'une démarche ou d'une action à poser n'est pas assuré, c'est qu'il y a un risque. L'hésitation à prendre le risque exprime l'état d'incertitude qu'éprouve l'individu, lorsqu'il n'est pas sûr de l'issue favorable d'une situation.

Le degré d'incertitude peut varier considérablement selon les individus ou selon les situations. La préparation et l'expérience de l'individu, la difficulté de la tâche ou de la situation, la tolérance face à l'insécurité et la connaissance des répercussions possibles, influencent très fortement cette fluctuation.

Par contre, les individus tendent à développer ce que COHEN appelle le *degré maximum de prise d'un risque*, pour chaque type de situation. Ce degré maximum détermine le moment à partir duquel l'individu accepte de prendre le risque sur lui. Il va sans dire que les limites diffèrent d'un individu à l'autre. Mais, en général, une personne n'agit pas tant que le risque encouru dépasse son maximum personnel. Nous possédons tous une certaine disposition instinctive qui nous tient en alerte contre un danger toujours possible. Prenons l'exemple d'une personne qui traverse une rue. Lorsqu'elle décide de s'engager, c'est qu'elle est convaincue qu'elle peut traverser la rue sans accident. Mais, cette personne n'éprouve pas pour autant, un sentiment de sécurité absolue.

Malgré tout, la capacité d'agir ou de réagir devant le risque, tant dans les situations quotidiennes de la vie, que dans les activités physiques, regroupe les individus sous trois grandes catégories. Il y a la catégorie des optimistes invétérés (réaction téméraire), celle des personnes modestes (réaction timorée) et enfin, la catégorie complémentaire (réaction téméraire raisonnée) dans laquelle se trouve la majorité des individus. COHEN précise aussi que certaines personnes sont trop optimistes dans des situations difficiles et trop peu dans les autres cas.

Il est à noter que ces catégories ont été identifiées à partir de résultats d'expériences qui comportaient différents degrés d'incertitude. Ces études ont aussi permis de constater que la présence d'un danger augmente la proportion d'individus trop modestes dans leurs prévisions.

D'une façon générale, plus le risque d'une tâche ou d'une situation est grand, plus l'action ou la réaction de l'individu sera lente, alors qu'elle sera d'autant plus rapide si le risque est moindre. On peut donc supposer que l'incertitude (comme source de motivation) favorisera l'action, alors que le danger (comme source d'anticipation pessimiste) la paralysera.

A ce sujet, il est facile d'imaginer la situation suivante. Un élève du premier cycle du primaire doit travailler les différentes notions de l'équilibre sur une poutre. Si cette poutre est placée à 30 centimètres du sol, il s'exécutera beaucoup plus rapidement que si elle est placée à un mètre de hauteur. Pour cet élève, l'incertitude se traduit par la tâche à effectuer, soit d'expérimenter certains gestes (actions) d'équilibre sur une surface limitée. Le danger, pour un élève de cet âge, provient de la hauteur de cette surface limitée, en l'occurence la poutre d'équilibre. L'important étant ici de faire vivre des expériences d'équilibre à l'enfant, donc d'exploiter une incertitude, il est inutile d'augmenter le degré de cette incertitude

en imposant une hauteur qui représente un danger pour lui. Au deuxième cycle, par contre, la hauteur deviendra progressivement un objet d'incertitude et pourra être exploitée.

Au premier cycle du primaire, il est beaucoup plus opportun, sur le plan pédagogique et sur le plan sécuritaire, d'utiliser des hauteurs moindres. Alors que pour la majorité des élèves du premier cycle du secondaire, la hauteur de la poutre n'est même plus un objet d'incertitude. Maintenir la même hauteur au secondaire qu'au primaire, par mesure de sécurité, correspond en quelque sorte à un appauvrissement pédagogique considérable, car la situation d'apprentissage ne présente aucune incertitude à l'élève. Or, comme nous l'avons vu, l'incertitude est un moyen très riche, puisqu'elle place l'élève dans un état de tension provisoire qui stimule chez lui le désir d'agir ou de réagir afin de réduire cet état de déséquilibre momentané.

Cet exemple nous fait réaliser combien l'incertitude peut avoir un effet déterminant sur l'apprentissage. Si le degré d'incertitude, que comporte une situation donnée, respecte les capacités et les limites de l'élève, l'apprentissage n'en sera que plus riche. Alors que toute situation d'apprentissage, dont l'incertitude dépasse le maximum personnel de l'élève, est enclin à développer des effets négatifs (peur, angoisse, etc.) ou encore peut conduire directement à l'accident.

Le risque s'avère donc un biais fort judicieux pour notre sujet, puisqu'il nous permet d'établir un lien direct entre pédagogie et sécurité en éducation physique.

En plus de marquer ce lien, ce moyen laisse entrevoir des possibilités de solutions qui respecteront la multiplicité des pratiques. Mais il serait mal venu de prendre ces propos comme des solutions définitives. Notre démarche aboutiera beaucoup plus sur des indicateurs pouvant servir de préalables à l'intervention.

3.3 Les orientations d'une pédagogie-sécuritaire en éducation physique

Tout au long de notre démarche, nous avons abordé le risque sous plusieurs angles. Malgré son apport important pour l'enseignement de l'éducation physique, il demeure évident que le risque est un moyen et non une fin. Aussi, par souci de cohérence, il nous paraît important d'identifier la grande finalité d'une pratique fondée sur le lien pédagogie-sécurité.

Il est important de mentionner, que cette finalité n'a pas été formulée dans le seul but de justifier l'utilisation du risque en éducation physique. Nous devions aussi nous assurer qu'elle soit compa-

tible avec les autres finalités déjà énoncées par le ministère de l'Education. De plus, elle doit permettre d'apporter une solution, tout au moins théorique, au problème de sécurité.

Après avoir considéré un certain nombre de données, nous pensons que *favoriser le développement d'une attitude sécuritaire* est la finalité vers laquelle devrait converger toute pratique pédagogique en éducation physique.

3.3.1 L'attitude sécuritaire: une finalité importante

Si nous aspirons réellement à ce que les élèves développent leur autonomie, la possibilité de poser des choix et de les assumer et leur sens des responsabilités, il est nécessaire qu'ils soient confrontés à des situations qui sollicitent de tels comportements. Ce principe est la base même de l'éducation. Si on ne peut apprendre à patiner sans patins, si on ne peut pas développer une habileté sans la pratiquer, il est difficile de penser que l'on puisse développer une attitude sécuritaire sans jamais être confronté au risque.

Dans le quotidien, l'individu est constamment placé devant des décisions à prendre. Toute situation de choix implique presque toujours un risque. Que ce soit en termes d'incertitude ou de danger, le risque suppose toujours une conséquence, qu'elle soit bonne ou mauvaise.

Nous ne pouvons pas éliminer tous les risques de la vie, par conséquent, il n'est pas souhaitable de chercher à les éliminer tous en éducation. En plus d'être quasi impossible à réaliser, l'élimination du risque comporte en soi des risques. Nous avons déjà relaté l'importance du risque comme facteur de motivation chez l'élève. Rappelons-nous aussi que la perception du risque varie considérablement d'une personne à l'autre et que la sécurité n'est pas innée chez l'individu. Ce bref rappel nous permet de supposer qu'en plus de priver l'élève de situations très importantes pour son développement, l'absence de risque en éducation peut aussi entraîner des effets nuisibles. Comment l'élève pourra-t-il réagir devant les risques de la vie de tous les jours, si il a toujours été placé dans des situations qui n'encourent aucun risque, donc dans un milieu surprotégé ? Comment peut-il développer son autonomie dans un contexte biaisé où tout est pensé ou prévu ?

Le risque est important en éducation parce qu'il l'est dans la vie; il fait partie de la réalité pour laquelle il faut préparer l'élève. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, il demeure un moyen qui permet de développer l'*attitude*.

L'attitude d'une personne face à une situation donnée est toujours porteuse de sens et la prédispose à un type de comportement. Nous pou-

vons donc supposer qu'une attitude sécuritaire entraînera des comportements sécuritaires, mais on ne peut parler d'équivalence.

Ceci nous amène à soulever un point fort important pour notre démarche. Nous avons constaté que les moyens sécuritaires, mis de l'avant dans notre société, n'assurent pas à eux seuls la sécurité des individus. Défier des règlements est devenu, pour plusieurs personnes, l'enjeu même du plaisir; dans le même sens, les équipements sécuritaires, pourtant conçus et recommandés en fonction de normes précises pour prévenir certains dangers prévisibles, amènent plusieurs individus à prendre des risques plus élevés que ces équipements ne le permettent; l'information ne réussit pas à enrayer les comportements dommageables pour la santé ou la sécurité. En général, ces mesures visent surtout à provoquer un changement ou à exercer un certain contrôle sur les comportements "dangereux" des individus. Mais bien qu'elles soient nécessaires, ces solutions ne semblent pas suffire. Le malaise est donc plus profond et la situation au-delà du comportement.

La sécurité est trop souvent confinée au danger spécifique ou à l'urgence. Or, la sécurité n'est pas une activité en soi, ni une série d'exercices qu'il faut pratiquer. Nous devons aboutir à une

conception beaucoup plus globale de la sécurité, c'est-à-dire l'intégrer à l'action de façon continue. Cette approche n'exclue aucunement les moyens sécuritaires actuels.

La sécurité est un problème surtout d'ordre social; par contre, à cause du mandat d'éducation et de l'obligation de sécurité qui lui sont confiés, l'école est tout aussi concernée par ce problème. Même si la portée de son action, à court terme, ne peut s'étendre jusqu'au niveau social, l'école doit tout au moins contribuer à développer une attitude sécuritaire chez les élèves en formation.

L'attitude sécuritaire se traduit par un ensemble de jugements et de tendances qui poussent l'individu à adopter un comportement sécuritaire devant une situation comportant un danger.

L'intervenant qui désire développer une telle attitude chez les élèves, est appelé à travailler sur les façons d'appréhender le phénomène du risque, les manières de percevoir et de réagir dans les situations impliquant un certain risque. En définitive, cette tâche correspond à rendre l'élève capable de discriminer l'incertitude et le danger, selon ce qu'il est et en fonction du type de situation qui se présente. Une telle démarche contribuera certainement à diminuer le nombre d'accidents imputables aux facteurs humains, puisque développer l'attitude suppose que l'on s'adresse à l'être humain.

3.3.2 Les indicateurs d'une pratique fondée sur le lien pédagogie-sécurité en éducation physique

Favoriser le développement d'une attitude sécuritaire est une finalité qui se réalise dans un contexte où il y a vraiment matière à sécurité. En d'autre mots, le cadre d'apprentissage devra toujours impliquer un risque réel. Bien que cette finalité ne soit pas nécessairement exclusive à l'enseignement de l'éducation physique, cette discipline demeure toutefois la plus susceptible de contribuer directement au développement de cette attitude. D'abord, parce que le risque est inhérent à la pratique d'activités physiques et que le danger, dans cette discipline, est beaucoup plus perceptible.

Ces caractéristiques, qui sont propres à l'éducation physique, requièrent une attention particulière au niveau de la sécurité; mais, du même coup, elles offrent un cadre d'apprentissage très riche pour notre finalité.

De plus, le risque en éducation physique a un caractère spécial. L'effort dans l'activité physique est illimité et il est distribué sans l'ombre d'une idée de profit. Partout où l'effort humain est sans borne, la prise d'un risque atteint sa pleine signification. Toutefois, les sportifs qui s'exposent sciemment au danger ne sont pas pour autant des gens imprudents. Il serait étonnant de voir Jacqueline Gareau (championne de marathon) s'épuiser volontairement dans [illegible]

courante comme elle le fait sur la piste. BOUET, dans son étude, apporte une explication à ce phénomène particulier en soulignant. *"Que la visée proprement sportive de performance amène toujours à dépasser le point où la sécurité pourrait être entièrement assurée"* (57). On peut dès lors se demander si le risque n'est pas nécessaire à l'individu en quête d'épanouissement.

L'éducation physique est donc une discipline privilégiée en termes d'éducation à la sécurité. Cependant, développer une attitude sécuritaire, est une finalité à long terme qui suppose nécessairement certaines mesures. Du point de vue pédagogique, il faut d'abord départir dans le risque ce qui est incertitude de ce qui est danger, afin de pouvoir exploiter l'un et prévenir l'autre. Il est important de se rappeler que l'accident n'est pas nécessaire à l'apprentissage. L'éducateur physique devra toujours garder en mémoire qu'il éduque au risque (pédagogie) mais par le risque (sécurité). Dans cette optique, la qualité de l'intervention réside dans la pondération c'est-à-dire préparer des situations qui ne présentent ni difficultés insurmontables (sécurité), ni de facilités dérisoires (pédagogie). Ce mode de *gestion du risque* s'actualise à partir de diverses composantes telles l'âge des élèves, leur capacité physique, l'état des conditions matérielles et bien sûr le programme.

(57) Op. cit., p. 187.

Devant toutes ces considérations, portant sur le risque et l'être humain, il devient difficile pour l'intervenant de présenter des situations d'apprentissage dans lesquelles le risque est dosé adéquatement; c'est-à-dire des situations qui offrent l'incertitude et qui éliminent le danger pour tous les élèves. C'est pourquoi il est important que l'organisation pédagogique puisse prévoir la part de l'élève.

Si l'on remet entre les mains de l'apprenant son propre développement (apprentissage par découverte et expérimentation), il faut aussi lui remettre, tout au moins en partie, la part de responsabilité et de sécurité qui l'accompagne. Sinon, l'essentiel de la démarche est faussée et l'élève sera privé d'atouts importants. Une pratique visant le développement d'une attitude sécuritaire doit donc impliquer l'élève dans son propre développement mais aussi dans sa propre sécurité. Cette orientation rejoint parfaitement bien les finalités énoncées dans le nouveau programme. De plus, si l'on tient compte des conclusions de COHEN traitant du *degré maximum de la prise d'un risque*, il est permis de penser que, malgré toute la vigilance de l'intervenant, l'élève sera toujours la personne la plus apte à assurer sa propre sécurité.

Cette approche ne diminue pas pour autant la tâche de l'intervenant vis-à-vis son obligation de sécurité. Au contraire, l'éducateur physique devra démontrer une très grande vigilance dans la préparation de ses si-

tuations d'apprentissage, puisqu'elles comportent un certain degré de risque; il devra ainsi s'assurer que l'incertitude proposée n'implique aucun danger prévisible pour les élèves. La différence de perception pouvant exister d'un élève à l'autre par rapport à une même incertitude, est beaucoup plus du ressort des apprenants. C'est donc l'élève, lui-même, qui "règle son problème"; l'intervenant pourra soutenir cette action à titre de personne-ressource.

En outre, l'éducateur physique devra toujours surveiller et observer les réactions de ses élèves face à l'incertitude. Ceci lui permettra d'une part, de contrôler les comportements trop téméraires (sécurité), et d'autre part, de recueillir une information qui sera très utile pour la pondération des situations à venir (pédagogie). De plus, il sera beaucoup plus en mesure d'intervenir si un *imprévisible* survient.

La pondération du risque en éducation physique pourra s'effectuer à partir de la notion d'*obstacle*. La fonction de l'obstacle étant de poser une difficulté à l'élève (incertitude), il peut se traduire par la tâche proposée à l'élève ou par le matériel que ce dernier devra utiliser ou manipuler dans la situation présentée.

Reprenons l'exemple des notions d'équilibre qui a été développé précédemment. L'obstacle, pour l'élève du premier cycle du pri-

maire, se situe au niveau de la surface limitée sur laquelle il doit évoluer; la tâche est simple à exécuter, mais le banc suédois renversé, matériel fréquemment utilisé pour ces situations, lui pose une difficulté. L'obstacle provient donc du matériel présenté. Une fois cette étape résolue, l'intervenant peut choisir de poursuivre l'apprentissage de ces notions en utilisant cette fois une poutre standard ou en complexifiant les tâches à effectuer sur le banc suédois. Dans le premier cas, l'obstacle provient de la hauteur de la poutre, donc du matériel, alors que dans le deuxième il est posé en termes de tâches. Dans les deux cas, l'obstacle présente une incertitude à l'élève, donc stimule l'apprentissage.

La valeur d'un obstacle par rapport à l'autre se détermine à partir des différentes composantes déjà énumérées (âge et capacités des élèves, état du matériel et les objectifs du programme). Cependant, il serait mal venu, à ce stade, de proposer une situation comportant les deux obstacles en même temps. Une telle situation amène un danger pour les élèves de cet âge. Par contre, la combinaison des deux obstacles, peut s'avérer très riche pour les élèves du premier cycle du secondaire, puisqu'elle n'implique plus de danger pour la majorité des élèves de cet âge. Toutefois, si la tâche à réaliser comporte déjà un obstacle important ou qu'elle exige un certain niveau de maîtrise que l'élève ne possède pas, l'ajout d'un deuxième obstacle pourrait bien rendre la situation dangeureuse. Par exemple, l'exécution d'une roue latérale ou d'une simple roulade doit être

développée en plusieurs étapes avant d'être effectuée sur une poutre. Pour cette situation précise, passer directement du sol à la poutre comporte un danger évident pour la majorité des élèves. Il faut donc décomposer la situation d'apprentissage, établir une progression allant du plus simple au plus complexe, en s'assurant que chacune des étapes offre un obstacle accessible. Une telle démarche élimine le danger, puisque les obstacles sont contrôlés, mais elle permet aussi d'offrir l'incertitude.

La notion d'obstacle développée dans l'exemple ci-haut peut s'appliquer à un grand nombre d'activités physiques mais pas toutes. En effet, les activités plein-air, de même que toutes les activités s'exécutant à l'aide d'objets véhiculants (patinage, ski etc.) diffèrent quelque peu à ce niveau. La nature ou les équipements spécifiques, sont, en soi, des obstacles inhérents puisqu'ils servent de motif et de structure pour ce type d'activités. Sans glace et sans patins, il est difficile de développer les habiletés relatives au patinage. Pour ces disciplines, l'intervenant devra toujours tenir compte de ce facteur important, l'obstacle qu'il pourra proposer devra donc se traduire en termes de tâche à accomplir.

La notion d'obstacle est donc un indicateur précieux pour l'éducation physique. Elle permet d'introduire l'incertitude dans le pro-

cessus d'apprentissage et offre une base concrète pour la pondération du risque.

D'une façon ou d'une autre, la sécurité devra toujours être organisée en éducation physique, quelle que soit la pratique pédagogique privilégiée par l'intervenant. Ce mode de gestion du risque peut donc s'avérer un cadre de référence important pour l'éducateur physique soucieux de répondre à son obligation de sécurité. Ce "modèle" proposé n'intervient, en aucune façon, dans la pratique pédagogique et laisse entrevoir une solution au problème que pose la sécurité, tant du point de vue social qu'au niveau de l'éducation physique. En plus de s'inscrire dans les orientations mises de l'avant par le Ministère, il permet de développer chez l'élève la conscience du danger et de favoriser la connaissance de son degré maximum de prise d'un risque.

4.0 CONCLUSION

Notre première intention, pour ce chapitre, était de sensibiliser les différents agents d'éducation à l'importance de la sécurité en éducation physique, sans la dissocier de la fonction éducative. Le but d'une telle démarche consistait d'abord à trouver une issue au problème pédagogie-sécurité, pour ensuite proposer un mode de fonctionnement qui puisse être compatible aux orientations du ministère de l'Education et, d'une certaine façon, apporter une solution au problème de sécurité. Toutefois, cette dernière partie ne remplace aucunement le contenu du programme en éducation physique.

Au terme de cette démarche, il nous paraît difficile d'élaborer davantage au niveau des indicateurs. Cette opération nécessite l'intervention des éducateurs physiques aux prises quotidiennement avec le problème. Nous avons tenté d'ouvrir ce secteur de recherche fort négligé, en identifiant des pistes de travail, qui permettront d'étaler le problème au grand jour. Bien que nous ayons cherché à demeurer réalistes dans nos propos, les éducateurs physiques sont les seuls qui pourront vraiment en confirmer la validité.

Ce problème est commun à tous les intervenants en éducation physique et c'est ensemble qu'ils pourront trouver des solutions. Tenter seul de résoudre un problème aussi complexe, c'est peut-être consacrer beaucoup d'énergies pour des résultats qui paraîtront "petits", lors-

qu'on les évalue en fonction des attentes; c'est aussi être enclin au découragement, à répéter des erreurs qu'on aurait pu éviter et être privé d'information. Demeurer fermé ou éviter le débat sur une telle question, risque de créer l'état de "névrose" qu'il faut à tout prix empêcher. Il est donc nécessaire d'ouvrir ce débat et de l'orienter vers la recherche de solutions pratiques.

Cette exigence impose de trouver des solutions qui, pour être efficaces, devront tenir compte du contexte scolaire dans son ensemble donc des obligations de pédagogie et de sécurité. Elles devront, en outre, contribuer à enrayer à long terme le problème que pose la sécurité dans notre société. Ainsi, nous pourrons espérer que la situation change et que les gens puissent s'adonner à des activités qui leur permettent de se réaliser, sans dépasser leurs limites mais, au contraire, apprendre à les mieux connaître. L'ensemble des connaissances qu'un individu possède sur sa propre constitution, sur son tempérament et sa personnalité, constitue inconstestablement un des meilleurs moyens de se réaliser dans une activité physique, au prix du moindre danger.

Nous sommes bien conscients que l'objet de nos propos ne fera pas l'unanimité. Rares sont ceux qui obtiennent consensus en éducation. Si les chercheurs avaient attendu un tel consensus avant de soumettre leurs travaux, la carence de résultats serait beaucoup plus importante qu'elle ne l'est actuellement. Notre démarche aboutit donc sur un risque, soit celui qu'implique toute publication. Est-ce une incertitude ou un danger ? Il appartient au lecteur d'en disposer.

CHAPITRE II

LA RESPONSABILITE CIVILE EN EDUCATION PHYSIQUE

I N T R O D U C T I O N

Bien que l'un des principaux buts de ce document soit la diminution des accidents en éducation physique (scolaire), il n'en demeure pas moins qu'un accident peut toujours arriver. Il serait illusoire de penser les enrayer tous car, comme l'écrit Renée Joyal-Poupart " ... *ces règles, bien que scrupuleusement observées, ne suffisent pas à éliminer des activités sportives tous les risques d'accidents. Le danger est parfois inhérent à la pratique sportive.*" (1)

Bon nombre des accidents qui surviennent lors des cours d'éducation physique telles les entorses, les foulures, les contusions, sont souvent plus douleureux que graves. Par contre, d'autres, dont les fractures ou les commotions cérébrales par exemple, risquent, en plus, de laisser certaines séquelles chez la victime pour les années qui suivront voire même dans certains cas, toute sa vie durant. Mais quelqu'en soit la gravité, la notion d'accident nous ramène bien souvent à la notion de procédures ou poursuites légales. Dans ce cas, quels sont les recours possibles ? Sur quelles bases ou en vertu de quoi, une plainte est-elle recevable légalement ? Quels articles de loi sont concernés par une telle situation ?

(1) Joyal-Poupart, Renée, "La responsabilité civile en matière de sport au Québec et en France", Les presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1975, p. 12.

Les éducateurs physiques, comme tout éducateur d'ailleurs, sont conscients qu'ils ont des obligations (au sens juridique) en tant qu'instituteurs; mais connaissent-ils vraiment le contenu, la portée, les obligations et les limites de la responsabilité civile ?

Nous tenterons, au cours de ce chapitre, de répondre aux différentes questions soulevées en apportant un maximum de précisions sur le sujet.

Nous pensons que tous les enseignants sont en droit de recevoir cette information qui les concernent. Nous espérons, en outre, qu'étant mieux informés sur leurs obligations et la responsabilité qui les engagent, ils pourront bénéficier d'une certaine quiétude et ainsi être mieux disposés pour l'organisation pédagogique de leurs cours.

C'est pourquoi, il nous a semblé fort pertinent d'introduire un chapitre traitant de la responsabilité civile en éducation.

Cependant, nous devons prévenir le lecteur qu'il existe malheureusement peu de documentation sur le sujet et que celle-ci se trouve dans la littérature juridique. Bien que les références soient rarissimes et difficiles d'accès, nous tenterons de synthétiser, vulgariser et surtout d'appliquer le tout spécifiquement au champ qui nous intéresse.

1.0 LE CODE CIVIL

Une action légale entreprise contre un instituteur ou une institution scolaire tombe presque toujours sous la juridiction du droit civil. Lorsque nous parlons d'une faute commise envers un individu ou un groupe d'individus, et que celle-ci a pour effet de causer dommage à autrui, alors nous sommes en droit civil. Pour défendre ou juger d'une telle faute, les juristes s'appuient principalement sur le code civil dans lequel se trouvent les différentes lois prévues à cet effet. La responsabilité civile, quand à elle, se définit par l'obligation de réparer le dommage causé par sa faute en fonction des lois édictées.

Mais il est étonnant de constater que la matière de la responsabilité civile, pourtant si importante, ne repose que sur quelques articles du code civil.

En éducation, notamment, la justice s'appuie sur l'article 1053 et particulièrement sur l'article 1054, (2). Il faut toutefois noter que l'interprétation et l'application de ces articles se précisent surtout par la jurisprudence, qui contribue somme toute à exoliciter davantage

(2) Le contenu de ces deux articles se trouvent en annexe.

les différents concepts, notions et théories sur lesquels se fondent ladite loi. Ainsi, chaque cause entendue devient un moyen d'enrichir la littérature et les références sur le sujet, puisque chacune d'entre elles nécessite, par sa singularité, un processus que suit le tribunal pour rendre sa décision.

Ainsi à l'article 1054, l'instituteur est nommé comme responsable de ses élèves pendant qu'ils sont sous sa surveillance, mais cette responsabilité a lieu lorsqu'il ne peut prouver qu'il n'a pu empêcher le fait qui a causé le dommage. Déjà dans cette courte phrase, qui résume presqu'en totalité la responsabilité civile de l'instituteur, se présentent certaines interrogations. Nous tenterons donc dans les pages qui suivent d'en élucider un certain nombre.

2.0 INSTITUTEUR ET DEFINITION

Le vocabulaire juridique, tout au moins dans le code civil, utilise le terme instituteur sans toutefois le définir nulle part. Mais, précise Jean-Louis Beaudoin, "*les auteurs s'accordent pour considérer comme tel celui qui a la tâche d'instruire ou d'éduquer l'enfant au sens large du mot, à l'exception des professeurs d'université et des conférenciers.* La

jurisprudence ne considère pas les établissements sportifs, les colonies de vacances ou camps de récréation comme instituteur" (3). Pierre Azard ajoute à cette définition "... *tout maître chargé de surveiller des pupilles à des fins d'enseignement*". (4)

Beaudoin précise aussi combien il est difficile de délimiter la responsabilité d'éducation pour un acte fautif. En effet, l'éducation provenant aussi et dans une large mesure de la maison, il devient difficile de départir l'une de l'autre et ainsi déterminer si l'acte fautif de l'élève est une conséquence directe de l'éducation familiale ou de celle de l'école (instituteur). C'est pourquoi, nous dit-il, "*le code civil ne semble rattacher la responsabilité de l'instituteur qu'à son obligation de surveillance et non d'éducation en entendant d'ailleurs ce terme dans un sens strict*". (5)

"*Il faut entendre, par ce mot, (instituteur)* (6) *d'accord avec la jurisprudence, les maîtres d'écoles, les directeurs, les principaux, les surveillants ainsi que tous ceux qui, à un moment donné, ont des élèves*

(3) Beaudoin J.L., "La responsabilité délictuelle", Les presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1973, p. 200, no 292.

(4) Azard, P., "La responsabilité des parents et des éducateurs", 1963, 9 McGill Law Journal, p. 12.

(5) Op. cit., p. 198, no 287.

(6) Nous avons ajouté la parenthèse.

sous leur contrôle ou leur surveillance et ce, peu importe le genre d'activités (scolaire, para-scolaire, sport, éducation physique etc.)". (7)

3.0 INSTITUTEUR ET COMMISSION SCOLAIRE

Le code civil énonce la responsabilité de l'instituteur, mais celui-ci dans sa fonction, fait généralement partie d'une institution que ce soit l'école ou la commission scolaire. A ce sujet, Beaudoin souligne que *"la jurisprudence n'a jamais hésité à reconnaître que l'instituteur en tant qu'individu était aussi l'employé ou le préposé de l'organisme ou de la maison d'éducation qui l'emploie".* (8)

La commission scolaire devient donc ce que l'on appelle le commettant. *"Si l'instituteur voit sa responsabilité engagée, sera également responsable son commettant"* précise Pierre Azard. (9)

(7) Arrêt O'Brien, c., Le procureur général du Québec, Cours suprême du Canada, 1961, R.C.S., 184.

(8) Op. cit., p. 199, no 288.

(9) Ibid

4.0 INSTITUTION - EDUCATION PHYSIQUE

La commission scolaire et l'école sont soumises à plusieurs obligations auxquelles elles ne peuvent déroger. La sécurité en est une importante.

L'éducation physique, qui est maintenant un cours obligatoire, fait partie de la grille-matière de chaque école. Elle est donc matière intégrée et touche l'ensemble des étudiants. Par conséquent, l'école (ou/et la commission scolaire) doit porter une attention particulière à son obligation implicite de sécurité en regard de cette discipline.

En matière d'éducation physique et de sport, cette obligation pourrait se traduire par une *obligation de diligence* qui, somme toute nous ramène au concept de prévention. Paul-A. Crépeau explique l'obligation de diligence comme étant celle où *"le débiteur doit non pas obtenir un résultat déterminé, mais uniquement prendre les moyens raisonnables qu'utiliserait "le bon père de famille" pour parvenir au résultat espéré"*. (10)

(10) Crépeau, P.-A., "Le contenu obligationnel d'un contrat", 1965, 43 C.B.R. 1, p. 34.

Précisons que cette obligation s'applique non seulement au cours d'éducation physique proprement dit, mais aussi aux activités para-scolaires.

5.0 RESPONSABILITE CIVILE ET OBLIGATIONS

Nous entrons, pour ainsi dire, au coeur même du sujet. En effet, c'est à partir du contenu de la responsabilité civile et des obligations qu'on peut, légalement, juger d'une faute ou de son exonération, qu'un individu peut réclamer réparation pour dommages subis ou encore se défendre contre une poursuite.

5.1 La responsabilité civile

En sus du devoir de surveillance, la responsabilité civile de l'instituteur repose presqu'en totalité sur la maxime "*in loco parentis*" qui pourrait se traduire par "*agir à la place des parents*". C'est de cette maxime que découle le concept fréquemment utilisé en jurisprudence, soit celui *bon père de famille**.

Il est facile d'imaginer l'interprétation donnée à ce concept. Les parents doivent faire tout en leur pouvoir pour assurer le bien-être, l'éducation et la sécurité de leurs enfants. Ce que la loi exige des parents, elle exige aussi de l'instituteur à qui ceux-ci

* Dans le présent document l'auteur utilisera les termes "parent diligent" pour désigner ce concept. Cependant, toutes les citations qui emploient l'expression "bon père de famille" seront respectées dans leur intégralité.

confient leurs enfants; il devient donc, par voie de conséquence, le représentant de l'autorité parentale. Le juge Nadeau, dans son traité de responsabilité civile, nous précise que "*les instituteurs qui reçoivent chez eux des élèves et les artisans qui prennent des apprentis pour faire leur éducation, les instruire dans les sciences ou dans les arts, tiennent la place des père et mère dont ils reçoivent une délégation de la puissance paternelle et sont soumis à la responsabilité qui en dérive*". (11)

Cette délégation de l'autorité parentale (puissance paternelle) impose donc à l'instituteur son devoir de surveillance et de contrôle des activités de ses élèves pendant qu'ils sont sous sa garde.

5.2 Les obligations

Les obligations émanent de la responsabilité civile et précisent les devoirs qui en découlent; elles proviennent souvent de la jurisprudence.

Pour l'éducation physique, plusieurs auteurs s'accordent pour énumérer certaines obligations précises; Benoît Leduc, dans son article, (12) les regroupe en quatre thèmes:

- renseigner l'élève sur les dangers inhérents aux activités sportives.

(11) Nadeau, A., Traité pratique de responsabilité civile délictuelle, Wilson et Lafleur ltée, Montréal, 1971, p. 495, no. 873.

(12) Leduc, B., "La responsabilité civile de l'école en matière d'éducation sportive", 1973, Revue du Barreau, Tome 33, no. 5, p. 460.

- surveiller le déroulement des activités sportives.
- fournir du matériel et des locaux sportifs sécuritaires.
- obtenir le consentement préalable des parents pour la participation aux activités para-scolaires.

Renseigne l'élève sur les dangers inhérents aux activités sportives

Il s'agit pour l'éducateur physique d'expliquer soigneusement les règlements ou règles que comportent les activités physiques, les jeux ou exercices prévus; il devrait aussi insister fortement sur les étapes ou mouvements dangeureux qui sont à prévenir voire même à éviter.

Une négligence ou une omission à cette obligation exclue la possibilité de recourir à la théorie de l'acceptation du risque et engage la responsabilité de l'instituteur. Nous reviendrons sur cette théorie, importante en matière d'activité sportive, dans la partie qui traite de l'exonération de la faute.

Pour l'éducateur physique, une des façons de répondre adéquatement à cette obligation serait d'émettre des consignes précises et complètes, de s'assurer qu'elles ont été comprises et seront respectées par les élèves. Lors de l'élaboration et de la mise en application de ses directives, il devra avoir la prévoyance et la prudence d'un "parent diligent".

A ce sujet, le juge Taschereau mentionnait: *"La loi n'exige pas qu'un homme prévoie tout ce qui est possible. On doit se prémunir contre*

un danger à condition que celui-ci soit assez probable, qu'il entre ainsi dans la catégorie des éventualités normalement prévisibles. Exiger davantage et prétendre que l'homme prudent doive prévoir toute possibilité, quelque vague qu'elle puisse être, rendrait impossible toute activité pratique". (13)

Surveiller le déroulement des activités sportives

Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est en partie sur cette obligation que repose légalement la responsabilité civile d'un instituteur. Il ne faut donc pas s'étonner de l'intransigeance (un peu normale) que démontrent souvent les tribunaux à l'égard d'une négligence ou d'une omission à cette obligation.

L'éducateur physique se doit d'être présent lors du déroulement d'une activité dont il a la charge et il doit surtout prendre toutes les précautions et dispositions qui s'imposent afin d'éviter les accidents. Bien que le mode de surveillance (rigoureux ou discret par exemple) ne soit pas comme tel défini par la loi, il est nécessaire, nous dit P.A. Crépeau, "*qu'elle soit constante et adéquate*". (14)

(13) Ouellet v. Cloutier, (1947), R.C.S., 521 (526)

(14) Op. cit. p. 11.

Avant de poursuivre, voyons ce cas de jurisprudence dans lequel la cour d'appel du Québec a tenu un éducateur physique responsable pour son imprudence et sa négligence. (15)

La plaignante (victime) Carole lance un ballon (médécinal) à une compagne. Pendant ce temps, d'autres élèves, sous la consigne de l'éducateur physique, transportaient des matelas et autres instruments devant être utilisés dans l'exercice suivant. Carole, en attrappant le ballon que lui relançait sa compagne, trébucha sur un matelas roulé qu'on avait malencontreusement placé derrière elle. En tombant, sa tête se heurta violemment contre le sol. La négligence repose sur l'absence de signal, annonçant la fin de l'exercice avec ballons, qui devait être donné par l'éducateur physique mais qui n'est pas venu. Par conséquence, il n'y a pas eu de consigne à l'effet de remiser les ballons.

Le tribunal de première instance fondait son jugement sur ce passage important, qui fut d'ailleurs repris par la cour d'appel:

"Avant d'autoriser la sortie des matelas et des instruments requis pour l'exercice suivant, le professeur aurait dû s'assurer que les ballons

(15) Arrêt: La commission scolaire régionale de Chambly v. R. Lalonde, Cours d'appel de Montréal, Montréal, no 11,552, 1972.

ayant servi à l'exercice terminé étaient rentrés; au lieu de cela, le professeur a quitté le gymnase sans savoir combien de ballons étaient encore en circulation et elle a fait sortir le matelas sur lequel la jeune Carole a trébuché. La Cour croit qu'elle n'a pas agi comme un professeur normalement prudent et diligent aurait agi en pareille circonstance".

Leduc, à ce sujet, écrit: *"L'obligation de surveiller le déroulement des activités sportives implique finalement l'exercice d'un contrôle vigilant c'est-à-dire pas seulement une surveillance silencieuse mais une surveillance active où il faut parfois intervenir et interrompre de plein droit toutes activités qui ne se déroulent pas dans des conditions normales et adéquates. Il faut prendre la notion de surveillance dans son sens large".* (16)

Fournir du matériel et des locaux sportifs sécuritaires et adéquats

Cette obligation est fondamentale et inhérente à l'obligation de sécurité. L'institution par l'intermédiaire de l'éducateur physique (instituteur) doit s'assurer que le local dans lequel sont dispensés les cours d'éducation physique de même que le matériel nécessaire et utilisé pour les activités d'apprentissage, soient en bon état. On ne doit pas

(16) Op. cit. p. 462.

hésiter sur ce point car les risques sont grands et le danger prévisible.

Un accident qui serait provoqué par l'utilisation d'un ou des instruments défectueux engage manifestement la responsabilité de l'instituteur et/ou de l'institution. Cette conséquence s'applique tout autant pour un local inadéquat. A titre d'exemple, prenons celui des planchers de "terrazzo" qu'on trouve encore dans plusieurs écoles. Une des caractéristiques de ce matériau est d'offrir une surface glissante. Le danger est donc prévisible. Pour pallier l'éventualité d'un accident, l'école doit faire appliquer régulièrement une cire anti-glissante; un manque à ce niveau engage sa responsabilité pour tous les dommages causés par l'omission de cette mesure sécuritaire.

Obtenir le consentement préalable des parents pour la participation aux activités para-scolaires

En éducation physique scolaire, il existe principalement deux types d'activités: les activités d'enseignement et les activités para-scolaires.

Les activités d'enseignement se subdivisent en deux catégories: les cours d'éducation physique inscrits à l'horaire de l'élève et les activités intégrées, dont la formule peut varier d'une école à l'autre, mais qui doivent se dérouler pendant l'horaire de classe. (ex.: une classe-neige).

Ces activités sont obligatoires mais avec une certaine nuance pour la deuxième catégorie. Les activités intégrées organisées sur les lieux ou dans les locaux de l'école ne présentent aucun problème. Celles qui impliquent un déplacement par autobus scolaire ou autre moyen apportent une nouvelle dimension dans laquelle réside la nuance ci-haut mentionnée. En effet, l'activité est obligatoire mais sous réserve car les parents peuvent toujours refuser que leur enfant voyage par autobus.

Dans ce cas, l'école serait bien avisée de s'assurer du consentement préalable des parents sinon,elle risque d'engager sa responsabilité.

Il en va de même pour les activités de types para-scolaires qui se déroulent à l'extérieur de l'horaire-classe. Ces activités à caractère optionnel n'impliquent pas tous les élèves et peuvent aussi, selon le cas, nécessiter un déplacement. L'école devrait demander une autorisation écrite des parents de chaque élève qui désire y participer.

Si cette permission ne peut être obtenue, l'école devrait refuser à l'élève l'accès à ce type d'activité ou encore, selon le cas, l'orienter vers une autre catégorie d'activité pour laquelle il obtiendra l'approbation des parents. Le juge Châteauguay Perreault l'énonce très clairement dans son article "*Le Sport de boules de neige et l'acceptation du risque*". (17)

Précisons en terminant que les obligations, auxquelles l'école est tenue de répondre pour les cours d'éducation physique obligatoires, demeurent les mêmes pour toutes les activités qui sont organisées et offertes par l'école. L'autorisation écrite des parents n'atténue en rien ces obligations. Il s'agit surtout d'une précaution supplémentaire visant à préciser cette obligation de diligence.

Les obligations en cas d'accident

Malgré toutes les dispositions qu'un éducateur physique peut prendre en regard de ses obligations de surveillance et de vigilance, un accident peut toujours arriver. Dans ce cas, certaines obligations s'imposent.

(17) ... (1965) 25 R. du B. 621, p. 637.

Il aurait peut-être été plus logique d'introduire cette partie en substituant le mot obligation par *"les droits de l'enfant..."*. Quoiqu'il en soit, lorsqu'un accident se produit pendant un cours (ou une activité) l'instituteur présent (responsable) a le devoir de répondre à ces droits.

Ainsi, écrit Me Mario DuMesnil, un élève blessé a non seulement le droit d'être secouru, mais encore celui de recevoir les soins d'urgence requis. (18)

Les différentes dispositions qui peuvent être prises, en regard de la responsabilité civile et des obligations, seront élaborées et suggérées dans un chapitre ultérieur.

En terminant cette partie, il serait souhaitable de se rappeler qu'une activité sportive qu'elle soit obligatoire ou optionnelle, comporte toujours des obligations spécifiques, tout au moins pour ce qui nous concerne, lorsqu'elle est dispensée dans un cadre scolaire. Il est aussi important de se souvenir que l'élève doit toujours être orienté vers des activités qui conviennent à son âge et à ses capacités physiques.

(18) ..., "Avis motivé sur la responsabilité incombant au personnel appelé à appliquer certaines techniques de premiers soins ou traitements d'urgence et par ricochet, à la commission scolaire elle-même", Montréal, 1975, p. 24.

6.0 LA FAUTE

La faute est le terme légal qui désigne une faute civile laquelle est une infraction aux droits d'un autre. Elle peut parvenir d'une offense physique ou mentale qui cause préjudice à un autre individu ou un dommage à sa propriété.

Dans le domaine de l'éducation physique, la faute réside normalement là où il y a négligence, inhabilité ou imprudence qu'elle provienne de l'instituteur ou de l'institution. (cf 1053cc)

Avant de poursuivre plus à fond ce sujet, il faut prévenir le lecteur qu'il ne doit pas s'attendre à retrouver ici une liste exaustive des fautes possibles en éducation physique. Nous nous permettons de lui rappeler que dans le domaine juridique, malgré les lois et les règlements qui existent, bon nombre de cas sont souvent étudiés et jugés comme cas d'espèce. Il est toujours possible de se référer à la jurisprudence, mais on ne peut relater ou citer ce qui ne s'est pas encore produit.

Pour cette partie, nous tenterons surtout d'expliciter le concept de faute dans son sens le plus large en nous appuyant, lorsque c'est possible, sur des extraits jurisprudentiels. Ainsi l'instituteur, étant mieux informé sur la théorie actuelle, en matière de faute, pourra, s'il le juge

nécessaire, améliorer ou corriger ses comportements ou encore s'assurer qu'ils sont conformes et irréprochables.

Le juge Rivard, par ses propos, résume bien les bases sur lesquelles peut reposer la faute: *"le plus sûr critère de la faute dans des conditions données, c'est le défaut de cette prudence et de cette attention moyennes qui marquent la conduite d'un "bon père de famille", en d'autres termes, c'est l'absence de soins ordinaires qu'un homme diligent devrait fournir dans les mêmes conditions".* (19)

Il est clair qu'on ne peut accuser n'importe qui pour n'importe quoi. Une faute, pour être reconnue comme telle, doit toujour être une offense ou une infraction fondée sur les lois et obligations qui prévalent légalement pour le secteur concerné. Ainsi, en éducation physique, l'objet de la faute doit reposer sur l'un ou l'autre des articles précités du code civil (art. 1053 et 1054cc) ou être une négligence ou une omission à ses obligations.

Cet extrait de l'arrêt *"Champagne et la Cie des chars urbains de Montréal"* l. confirme: *"La faute.... c'est l'omission d'un acte prescrit, c'est l'absence de soins voulus, le manque de diligence requise, le défaut d'attention nécessaire; en d'autres termes, elle est un manquement à un devoir juridique, général ou particulier, qui cause à autrui un dommage".* (20)

(19) Oeuvre et terrain de jeux de Québec v. Cannon, (1940), 69 B.R., p. 112.

(20) Champagne et la Cie des chars urbains de Montréal, (1909), 35 C.S. 507, p. 512.

En sus du devoir de surveillance et de celui d'être vigilant comme le serait un "parent diligent", le concept de faute est souvent associé aux notions de prévisibilité et d'évitabilité. Ces dernières nous renvoient à toute action ou tout événement qui aurait dû être anticipé et prévenu par un individu vigilant et prudent. La jurisprudence leur accorde une grande importance, en les utilisant souvent comme critère d'évaluation d'une faute. En effet, après avoir vérifié le comportement de l'instituteur, les tribunaux, dans un deuxième temps, cherchent à savoir si l'accident était ou non normalement prévisible ou évitable.

L'éducateur physique devrait donc pouvoir anticiper les risques et les devancer. En outre, il ne devrait pas tolérer de comportements dangereux de la part de ses élèves sans intervenir. Il devrait aussi prendre les dispositions nécessaires afin d'assurer le respect de ses interdictions sans quoi "*le manque de prévisibilité sera reprochable à l'auteur du dommage quand il aura pu avec plus d'attention, prévoir le dommage, quand il ne sera pas conduit en "père de famille diligent"* (21). Notons toutefois que l'âge des enfants sera toujours pris en considération.

Un jugement récent de la Cour supérieure a retenu la responsabilité d'une institution dans les circonstances suivantes:

(21) MM. Demogue et Lepaulle, (1936), Rev. trim. de dr. civil, t. 3., p. 242

La demanderesse fut blessée alors qu'elle jouait au ballon-panier dans une colonie de vacances. La preuve a révélé que le jeu était rude, que les joueuses étaient surexcitées et agressives; l'accident fut le résultat de la compétition extrême et du manque de contrôle du jeu. *La faute de la défenderesse réside dans le défaut de s'être assurée que les conditions étaient adéquates, incluant celles ayant trait à l'état d'esprit dans lequel le sport était exercé.* (22)

D'autre part, la jurisprudence relève le cas d'un élève de 17 ans et demi qui s'était blessé à l'épaule lors de l'exécution d'un saut de cheval pendant le cours d'éducation physique. Or, le professeur avait pris soin de placer des matelas au point de chute ainsi que deux élèves qui avaient comme consigne de parer le saut. Le tribunal l'exonéra de tout blâme sur la base suivante: "*Le demandeur (élève ou ses parents) (23) avait été suffisamment entraîné pour le cas où le sauteur se dirigerait mal ou s'accrocherait;... l'accident n'était pas normalement prévisible et évitable*". (24)

(22) Kern c. Camp Robinson Ltd., C.S. (Montréal), no 500-05-011139-761, rendu le 7 mai 1980.

(23) Nous avons ajouté la parenthèse.

(24) Arrêt: Allard v., commission scolaire régionale Lanaudière et Amyot, Joliette, no. 20150, 1968, Cour Supérieure.

On peut discerner la position des tribunaux, devant l'évaluation d'une faute fondée sur le défaut de prévisibilité et d'évitabilité, par les propos du juge McNicoll: *"On ne saurait exiger plus d'un "bon père de famille", s'il adopte les règles de l'art pour tels exercices physiques, de les avoir convenablement suivies ensuite et d'avoir montré une sagesse et diligence adéquates".* (25)

Malgré tout, il est inévitable que des erreurs d'action soient commises et que des accidents surviennent. Dans les cas où il y a poursuite, il reste à prouver s'il y a vraiment eu faute, dans le sens légal du terme.

A ce sujet, Mayrand explique que *"dans tous les cas, le demandeur a le fardeau de la preuve des obligations de moyens, qu'il s'agisse d'une faute contractuelle ou extra-contractuelle".* (26)

Pour l'éducation physique, il s'agit bien d'une obligation de moyens: il appartient donc aux parents de faire la preuve de la faute de l'école,ce qui amène à démontrer l'omission à une obligation. Cette preuve, lorsqu'elle peut être faite, est établie à partir des témoignages recueillis auprès des compagnons de jeu présents lors de l'accident et avec l'aide d'experts qui, souvent, dans le champ qui nous intéresse,

(25) Tremblay v. Commisaion des écoles catholiques de Chicoutimi, 1968 C.S. 678, p. 686.

(26) Mayrand, Albert, Permis d'opérer et clause d'exonération, 1953, 31 CBR, p. 156.

seront des éducateurs physiques expérimentés. Il est cependant possible de déroger à ce procédé, lorsque les faits sont évidents et portent à conclure qu'il y a eu effectivement négligence.

Toutefois, il se présente des situations où la preuve d'une faute est très difficile à démontrer. Citons, par exemple, le cas où la victime et ses compagnons de jeu sont trop jeunes pour témoigner ou être conscients d'une éventuelle faute de l'éducateur physique; il y a aussi la possibilité d'un cas d'accident où la cause du dommage est inconnue par les élèves et de tout autre personne. (cas fortuit).

Pour ces cas particuliers, le plaignant doit d'abord prouver le préjudice subi, établir que la cause est inconnue et démontrer le lien de causalité entre le préjudice et la négligence de l'école. Ces conditions, une fois complétées, auront pour effet de renverser le fardeau de la preuve c'est-à-dire que l'école devra justifier et établir que l'accident résulte vraiment d'un événement ou d'une cause imprévisible et inévitable. (cas de force majeure)

Beaudoin mentionne que *"la loi n'exige pas la preuve d'une impossibilité absolue, mais celle d'une conduite contraire à la norme du "bon père de famille" ou de l'instituteur normalement prudent et diligent"*. (27)

(27) Op. cit. ... p. 202, no. 295

Avant de terminer cette partie, mentionnons cet extrait de l'arrêt Lavallée v. Commissaires d'écoles pour la municipalité de St-Germain de Grantham qui précise bien que "*les accidents survenus dans la pratique de sports ou jeux courants, compte tenu de l'âge, ne seront pas générateurs de responsabilité*". (28)

Enfin, en guise de conclusion, retenons que les quatre facteurs essentiels pour prouver une faute sont:

- un dommage doit être causé.
- il doit y avoir un droit du plaignant en cause.
- il doit y avoir eu violation de ce droit.
- l'acte d'omission ou de négligence doit être en relation directe avec le dommage causé.

7.0 EXONERATION DE LA FAUTE

7.1 L'exonération de la faute dans le régime ordinaire de responsabilité (article 1053 du code civil)

Les moyens d'exonération de l'instituteur, dans sa défense, se résument à attendre que le demandeur (la victime) établisse la preuve

(28) ...(1965), B.R. 453

de sa faute. Ensuite, l'instituteur pourra contredire, si possible, la preuve de la faute que le demandeur a soumise devant le tribunal. Ce dernier entendra les faits qui lui sont rapportés par les parties en cause et par les autres témoins. Si les faits sont contradictoires, le tribunal appréciera la crédibilité des témoins et il décidera du litige en se fondant sur les témoignages qui lui semblent les plus probables.

En d'autres termes, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le fardeau de la preuve incombe au demandeur ou plaignant (parent ou tuteur). L'impossibilité de fournir une telle preuve entraîne le rejet de la poursuite. (29)

Si le demandeur réussit à démontrer que l'accident ou l'acte fautif est survenu pendant le temps de surveillance d'un instituteur, que celui-ci n'a pas exercé une surveillance adéquate et vigilante, comme l'aurait fait un "parent diligent", et que l'accident était normalement prévisible ou évitable, ceci a pour effet de renverser le fardeau de la preuve.

Il est à souligner que les tribunaux sont conscients et ouverts à l'idée que le comportement parfois si soudain et inattendu de l'enfant peut mener à un accident qui, malgré une surveillance étroite, n'a pu être empêché.

(29) Cf. Partie 6. La faute, dernier paragraphe: Les quatre facteurs essentiels pour prouver une faute.

7.2 L'exonération de la faute de l'instituteur suite à un dommage causé par un élève (article 1054 du code civil)

Un régime de présomption de responsabilité contre l'instituteur est prévu par l'article 1054 du Code civil lorsqu'un dommage est *causé par un élève* pendant qu'il est sous la surveillance de l'instituteur.

Ce régime de présomption de responsabilité n'est pas fondamentalement différent du régime ordinaire de responsabilité que nous avons vu ci-haut, en regard de l'article 1053 du Code civil. Dans les deux cas, une faute de l'instituteur, un dommage et un lien de causalité entre la faute et le dommage doivent être prouvés.

La différence entre ces deux régimes est que le régime de présomption de responsabilité fondé sur l'article 1054 du Code civil vient faciliter la preuve de la faute de l'instituteur, en laissant présumer que celui-ci a commis la faute.

Ce régime de présomption constitue une dérogation au régime ordinaire et il ne peut valoir que si les conditions suivantes sont remplies:

1- Un élève est l'auteur de la faute, pendant qu'il est sous la surveillance de l'instituteur.

2- La faute de l'élève et le dommage de la victime doivent être prouvés par le demandeur.

3- La faute de l'élève a causé le dommage.

La preuve de ces éléments suffit à engendrer la responsabilité de l'instituteur. Les décisions de jurisprudence suivantes illustrent des situations où ce type de responsabilité a été mis en oeuvre:

1- Un élève qui blesse l'oeil d'un autre élève en pratiquant l'escrime avec un bâton, sous la surveillance d'un instituteur. (30)

2- Un élève qui assaille brutalement un de ces camarades et lui inflige des blessures à la main. (31)

La présomption de responsabilité qui pèse contre l'instituteur n'est pas absolue et elle peut être mise en échec.

En effet, le 6e alinéa de l'article 1054 du Code civil stipule que *"la responsabilité ci-dessus a lieu seulement lorsque la personne qui est assujettie (en l'occurence, l'instituteur) ne peut prouver qu'elle n'a pu empêcher le fait qui a causé le dommage"*. (32)

(30) Germain c. Commissaires d'écoles de la municipalité de Vaudreuil et Guérin, (1960) C.S. 476.

(31) Gagnon c. Frères des écoles chrétiennes, (1938) 76 C.S. 38.

(32) Voir en annexe article 1054 cc.

Pour détruire la présomption de responsabilité, l'instituteur a le fardeau de démontrer l'absence de sa faute, c'est-à-dire qu'il a exercé une surveillance adéquate de l'élève et qu'il a employé tous les moyens pour prévenir le dommage causé par cet élève.

Les exemples suivants illustrent des motifs que les tribunaux ont jugé suffisants pour que la présomption de responsabilité soit renversée et où l'instituteur a été exonéré:

1- L'instituteur a déployé toute la diligence raisonnable en surveillant les élèves. (33)

2- L'acte dommageable était un pur accident: il est impossible aux instituteurs d'empêcher que, dans une cour de récréation, des enfants ne se heurtent, avec les conséquences qui en résultent. (34)

3- L'instituteur s'était absenté du lieu de surveillance pour répondre à un appel sérieux et le dommage était imprévisible de sorte que l'instituteur n'aurait pu l'empêcher. (35)

(33) Roeszler c. Royal Institution for the Advancement of Learning, (1959) C.S. 276.

(34) Goyette c. Commissaires d'écoles pour la municipalité de Pointe-aux-Trembles, (1957) C.S. 276.

(35) Procureur Général de la province de Québec c. O'Brien, (1960) B.R. 723.

Pour ce dernier exemple, l'instituteur a prouvé avoir agi en personne prudente et avoir fait tout son possible pour empêcher le dommage: il est impossible à un instituteur d'être attentif à tous les élèves à la fois. Le tribunal (La Cour suprême du Canada) a aussi considéré qu'il s'agissait d'étudiants âgés de seize à dix-huit ans. (36)

7.3 La théorie de l'acceptation du risque

En matière d'éducation physique, plusieurs actions furent rejetées en vertu de la maxime "*volenti non fit injuria*" d'où découle la *théorie de l'acceptation du risque*. L'expression, bien que de plus en plus utilisée comme norme juridique, demeure difficile à définir. Voyons ce que disent certains auteurs sur le sujet.

Cette théorie, selon le juge Nadeau, "*trouve son application lorsque la victime a librement et consciemment, en pleine connaissance de cause, consenti à un risque ou danger, dont elle pouvait parfaitement bien apprécier la nature ou l'étendue et en a ainsi tacitement accepté d'avance les suites*" (37). Utilisant des termes différents

(36) O'Brien c. le Procureur général de la province de Québec, (1961) R.C.S. 184.

(37) Op. cit. no. 551.

monsieur Jean Honorat propose: "*accepter un risque, ne s'en tenant à l'étymologie, c'est par conséquent, s'exposer à subir un dommage en connaissance de cause, affronter volontairement un péril*" (38). Lorne Giroux, dans son article "*L'acceptation du risque*" nous dit: "*la situation d'une acceptation de risque serait plutôt celle où une victime, sans vouloir le dommage d'elle-même, accepte volontairement de s'y exposer*". (39)

Cette théorie est en quelque sorte un moyen qu'utilise le défendeur pour se disculper, en démontrant le consentement du plaignant. Il va de soi, qu'elle n'a aucun intérêt si la faute ou la négligence du défendeur n'est pas démontrée par le plaignant. D'ailleurs, en jurisprudence, cette théorie s'interprète comme une faute de la victime. Elle est surtout utilisée en matière sportive; on peut y recourir dans d'autres domaines mais seulement pour des circonstances exceptionnelles.

(38) ... "L'idée d'acceptation des risques dans la responsabilité civile, "Bibliothèque de droit privé, Librairie générale de droit et de jurisprudence, Paris, 1969, p. 8.

(39) Giroux, Lorne, "L'acceptation des risques", 9 C. de D., 1967-68, p. 69.

Selon Renée Joyal-Poupart, "*l'application de la théorie suppose la réunion de trois conditions préalables: l'existence d'un danger ou d'un risque réel, la connaissance de ce danger par la victime et la manifestation de celle-ci par son acceptation du risque*". (40)

La possibilité du risque ne doit pas être aléatoire ou strictement hypothétique du genre un coureur est toujours menacé par l'entorse ou la tendinite; les chances de réalisation doivent être assez probables et surtout découler des règles normales ou ordinaires du jeu ou du sport. Prenons l'exemple du skieur qui effectue une descente contre la montre sur une pente très glacée. Les probabilités de chutes sont grandes et les risques de fractures sont élevés. Le skieur qui connaît les conditions de la pente, qui connaît aussi le danger de s'y engager, de même que les règlements à observer et l'enjeu de la descente, et qui malgré tout décide de prendre part à la course, connaît le risque qu'il court. Il n'aura alors aucun recours légal en cas d'accident, sauf bien sûr si la cause ne provient pas des éléments pré-cités.

Mais il se présente aussi certaines situations où les risques sont "*anormaux*" par opposition aux risques ordinaires. On les rencontre surtout dans les sports dits dangeureux. A titre d'exemple, citons celui que prend Lorne Giroux pour expliquer cette notion. "*Ainsi il est cer-*

(40) Op. cit. p. 75, no. 112.

tain que le fait de donner un coup de poing à une personne constitue une faute en temps normal. Mais sur le ring, le même coup de poing ne constitue plus une faute. Pourquoi ? Parce que celui qui le reçoit a volontairement accepté à s'exposer à un risque anormal et de ce fait la faute de l'autre combattant se trouve à perdre sa qualification. On ne peut lui "imputer" la faute parce que son opposant, sans vouloir le dommage qu'il pourrait subir, a consenti à s'y exposer". (47)

Toutefois, il faut préciser que dans certains cas, le risque anormal peut impliquer une faute à laquelle la théorie de l'acceptation du risque ne s'applique pas. En effet, tous les sports sont encadrés par des règles précises à l'intérieur desquelles peut s'appliquer la théorie. Mais lorsque la cause d'un accident ou du dommage provient d'une infraction à l'une de ces règles, alors la théorie ne s'applique plus. Cette situation nous ramène à l'acte fautif proprement dit et elle sera étudiée et analysée en vertu de l'article 1053c.c. Ainsi, un lancer au hockey, qui serait décoché après le signal de la fin d'une période et qui blesserait le gardien, pourrait être jugé acte fautif.

Pour revenir à l'éducation physique, soulignons que le recours à cette théorie sous-entend que la victime a été prévenue des risques pré-

(41) Op. cit. p. 69.

visibles et qu'elle a donné son consentement. Si la victime réussit à prouver l'absence de l'une ou l'autre de ces conditions implicites, alors l'auteur du dommage pourra être tenu responsable.

Giroux, au sujet de l'acceptation du risque en éducation physique soulève un point fort intéressant. *"Un enfant, même âgé de 6, 7 ou 10 ans, peut commettre une faute du moment qu'il peut distinguer le bien du mal. Mais nous posons la question, peut-il accepter des risques ?"* (42)

Beaudoin, sans tenter d'y répondre de façon formelle, écrit à ce sujet: *"Les tribunaux se servent à cet égard d'une règle de simple bon sens. Ils n'exigent évidemment pas que l'instituteur prohibe tout jeu ou toute activité sportive, mais imposent seulement à celui-ci de ne pas laisser l'enfant s'exposer à des risques inutiles et de le diriger vers des activités qui soient en rapport avec son âge et ses aptitudes. Pour les sports proprement dits, le fait que des instructions aient été données relativement à la façon de jouer et que des mesures de sécurité adéquates aient été prises pour éviter les accidents suffit en général à motiver une exonération".* (43)

(42) Op. cit. p. 74.

(43) Op. cit. p. 204.

De plus, il est important de souligner que cette théorie et tout ce qu'elle comporte ne s'applique pas dans un contexte de cours d'éducation physique obligatoire; il est cependant possible d'y recourir pour les activités para-scolaires.

8.0 AUTRES SITUATIONS SPECIFIQUES A L'EDUCATION PHYSIQUE

Avant de terminer ce chapitre, il y aurait peut-être lieu de soulever encore deux points qui peuvent avoir un rapport direct avec le sujet.

Le premier concerne l'organisation d'activités sportives pour les élèves d'une école, mais qui se déroulent en dehors des sites de cette école. L'exemple à propos serait celui des "olympiades". Pour cet exemple, nous ne retiendrons que les deux formules suivantes: activité regroupant tous les élèves d'une même école ou encore un certain nombre de participants représentant chacune des écoles d'une même commission scolaire. Nous excluons ici les activités qui réunissent les élèves de plusieurs commissions scolaires ou qui impliquent un déplacement par autobus scolaire. Ces activités à caractère régional impliquent certaines mesures spéciales pour lesquelles d'autres organismes, telles les associations et fédérations sportives, interviennent et sont informées.

Donc, cette activité locale, même si elle se déroule souvent sur un terrain municipal, soit un parc dans notre exemple, demeure toujours sous

la responsabilité de l'institution impliquée (école ou commission scolaire). Ainsi, l'institution, par l'intermédiaire de son ou ses organisateurs, devrait s'assurer un nombre suffisant de surveillants proportionnel au nombre d'élèves attendus et d'une organisation adéquate (diligence et prudence). Elle sera toujours avisée de vérifier et de préciser ses ententes auprès de la municipalité quant au partage ou non de la responsabilité. Par exemple, si l'équipement est fourni par la municipalité, qui sera responsable d'en contrôler l'état et qui répondra de cet acte en cas de poursuite ? Ainsi, l'institution scolaire pourra s'acquitter équitablement de ses obligations envers les élèves et les parents.

Le deuxième point porte sur un cas beaucoup plus embarrassant. Quels sont les droits ou les possibilités de recours d'un éducateur physique qui, pour des raisons de prévention ou de sécurité, prohibe certains comportements ou attitudes à ses élèves et que les parents de ceux-ci s'opposent à de telles exigences ?

Cette question fut posée à maître Mario DuMesnil et sa réponse fut la suivante: *"Se conformer aux pouvoirs généraux que leur donnent le code scolaire, par certains de ses articles"*. (44)

(44) ... Avis légal donné à la commission scolaire de St-Sulpice, (D -102), Montréal, 26 novembre 1970, p. 6.

Le contenu de cette requête soulève l'exemple du port de bijoux, pendant les cours d'éducation physique, et surtout les pendants d'oreille.

Maître DuMesnil, en s'appuyant sur les différents points de la responsabilité civile et des obligations de l'instituteur, conclut en disant: *"il appartient aux autorités scolaires de prendre l'affaire en main d'une façon indiscutable et d'imposer ce qu'elles croient nécessaire et requis pour obvier aux dangers possibles et assurer la meilleure sécurité possible. Le moyen leur est donné par le code scolaire, en son article 203(b). En vertu de cet article, de même qu'en vertu des pouvoirs généraux que leur confère l'article 90 C.S., MM. les commissaires n'auront qu'à interdire le port de tels bijoux durant de tels exercices. Par réglementation, le problème se réglera de lui-même car on devra s'y soumettre qu'on le veuille ou non".* (45)

9.0 CONCLUSION

Voilà qui résume globalement les contenus de la responsabilité civile et des obligations qui couvrent le champ d'éducation physique. Nous espérons que ce bref exposé pourra "rassurer" l'éducateur physique sur le sujet et lui offrir la possibilité, s'il y a lieu, d'ajuster ou

(45) Op. cit. p. 8.

de confirmer son fonctionnement coutumier. Ainsi, il pourra mieux se protéger en mettant à profit ces informations et du même coup, assurer la protection et la sécurité auxquelles les enfants ont droit.

Enfin, pour terminer, rappelons-nous cette phrase de monsieur Châteauguay Perreault: *"Il est toujours ennuyeux d'être poursuivi, même si l'on a finalement gain de cause".* (46)

(46) Op. cit. p. 637.

A N N E X E I

Code civil du Québec, Lise Saintonge-Poitevin, chez Wilson & Lafleur Limitée, Montréal, 1977, Titre troisième: Des obligations, chapitre III, p. 213 - 214.

art. 1053 - Toute personne capable de discerner le bien du mal, est responsable du dommage causé par sa faute à autrui, soit par son fait, soit par imprudence, négligence ou inhabileté.

art. 1054 - Elle est responsable non seulement du dommage qu'elle cause par sa propre faute, mais encore de celui causé par la faute de ceux dont elle a le contrôle, et par les choses qu'elle a sous sa garde.

- L'instituteur et l'artisan, pour le dommage causé par ses élèves ou apprentis, pendant qu'ils sont sous sa surveillance;

La responsabilité ci-dessus a lieu seulement lorsque la personne qui y est assujettie ne peut prouver qu'elle n'a pu empêcher le fait qui a causé le dommage.

ANNEXE II

QUELQUES DEFINITIONS (du point de vue légal)

DROIT CRIMINEL: C'est l'ensemble des lois adoptées par un gouvernement pour le maintien de la paix sociale et pour la répression des délits et des crimes.

.. relève du gouvernement fédéral
.. les tribunaux agissent pour et au nom de la société.

DROIT PENAL: C'est l'ensemble des lois traitant du droit criminel mais relatif à la juridiction provinciale et ne visant pas au sens large à la protection de la société.

DROIT CIVIL: C'est l'ensemble des lois qui régissent les rapports des citoyens d'un même état entre eux.

RESPONSABILITE CIVILE: Obligation de réparer le dommage causé par sa faute en regard des lois édictées.

JURISPRUDENCE: Ensemble de décisions rendues par les tribunaux dont les principes généraux permettent de solutionner des litiges semblables.

Ensemble des principes contenus dans les jugements des tribunaux et à la lumière desquels on interprète la loi.

ARTICLE 19 (CODE CRIMINEL) *"L'ignorance de la loi chez une personne qui commet une infraction n'excuse pas la perpétration de cette infraction."*

ANNEXE II :

DEFINITIONS CONCERNANT L'INSTITUTEUR

a) CONVENTION COLLECTIVE 1979-82, article 1-1.17 (page 3)

ENSEIGNANT: *"Toute personne employée par la commission scolaire dont l'occupation est d'enseigner à des élèves en vertu des dispositions de la Loi sur l'instruction publique".*

b) LOI DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, Chapitre 235, 1ère partie, section 1.14

"Le mot instituteur ou professeur, s'applique aussi aux institutrices et à toute personne laïque ou religieuse, enseignant en vertu des dispositions de la présente loi".

(circulaire no. 28, octobre 1979)

c) REGLEMENT NO. 7 (section A - H)

FONCTION D'ENSEIGNEMENT: *"Fonction de celui qui enseigne à des élèves dans le cadre du programme d'enseignement du Ministère de l'Education".*

d) NOUVEAU REGIME PEDAGOGIQUE, Octobre 1980

ENSEIGNEMENT: *"Les activités assumées par le personnel enseignant auprès des élèves dans le but de contribuer à la réalisation des objectifs de l'éducation scolaire tels que définis dans les programmes d'études".*

e) CODE CIVIL

Aucune définition

* L'INSTITUTEUR EST SOUMIS

- code civil
- code scolaire (commission scolaire)
- convention collective
- règlements du M.E.Q.

A N N E X E I V

5-12.00 RESPONSABILITE CIVILE (*)

5-12.01 La commission s'engage à prendre fait et cause de tout enseignant dont la responsabilité civile pourrait être engagée par le fait de l'exercice de ses fonctions durant la journée de travail (ou en dehors de la journée de travail quand l'enseignant s'occupe d'activités expressément autorisées par le directeur) et convient de n'exercer, contre l'enseignant, aucune réclamation à cet égard sauf si un tribunal civil le tient responsable de négligence grossière ou de faute lourde.

5-12.02 Dès que la responsabilité légale de la commission a été reconnue par elle ou établie par un tribunal, la commission dédommage tout enseignant pour la perte totale ou partielle, le vol ou la destruction de biens personnels de leur nature normalement utilisés ou apportés à l'école, sauf si l'enseignant a fait preuve de négligence grossière établie par un tribunal. Cependant, dans le cas d'une destruction par incendie ou par force majeure, la commission dédommage l'enseignant même si la responsabilité de cette dernière n'est pas établie. L'enseignant qui prétend avoir droit à un dédommagement en vertu de la présente clause doit produire un écrit au soutien de sa réclamation.

La présente clause ne s'applique pas à la perte de travaux ou de documents de préparation de cours de l'enseignant.

5-12.03 Dans le cas où tels perte, vol ou destruction sont déjà couverts par une assurance détenue par l'enseignant, la compensation versée est égale à la perte effectivement subie par l'enseignant.

* Entente intervenue entre d'une part: le comité patronal de négociation des commissions pour catholiques, et d'autre part: la centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des associations d'enseignants qu'elle représente, 1979-1982, p. 63.

A N N E X E V

Informations sur les lois 17 (loi sur la santé et la sécurité au travail) et 78 (loi sur la sécurité dans les sports).

i

Il n'y a pas très longtemps au Québec, la santé et la sécurité comptaient parmi les préoccupations sociales courantes. La situation semble vouloir changer. En effet, le nombre d'organismes soucieux de se munir d'une politique de santé et de sécurité tend à augmenter. De plus, les récents projets de loi présentés par le gouvernement nous portent à croire que cette question revêt une importance de plus en plus grande. C'est pourquoi nous avons pensé ajouter cette annexe. Notre approche demeure très générale compte tenu des informations disponibles au moment de la rédaction.

Le 21 décembre 1979, l'Assemblée Nationale du Québec sanctionnait plusieurs projets de lois. Deux de ces projets, par leur titre ou leur contenu, ont attiré notre attention pour leur relation possible avec le sujet de ce document. Ce sont les lois no. 17 (Loi sur la sécurité et santé au travail) et no. 78 (Loi sur la sécurité dans les sports).

Bien qu'elles aient soulevé des réactions dans certains milieux concernés, nous n'en ferons ni la critique ni l'éloge. Notre intention serait surtout de les traiter en regard des implications possibles pour notre secteur spécifique soit l'éducation.

ii

Notre démarche consistera d'abord à ressortir les points communs contenus dans les deux lois pour ensuite traiter ceux qui sont plus spécifiques à chacune d'elles.

L'intention commune de ces deux lois est de pourvoir à la sécurité des individus et de favoriser leur prise en charge en permettant la mise en place de différentes structures participatives en regard de la sécurité. Une des principales fonctions de ces structures (comités, associations etc.) sera d'élaborer des règlements et des mécanismes de fonctionnement permis par la loi qui assureront son applicabilité.

Ainsi la loi 17, comme la loi 78, ne proposent aucun règlement spécifique. Comme toute loi d'ailleurs, elles prescrivent les grandes lignes directrices pouvant impliquer tous les milieux d'un secteur donné et visant à permettre l'organisation (loi 78) ou le réaménagement (loi 17) de ce secteur, selon le cas. La loi est donc le cadre global qui permet un changement ou une réforme. Afin d'en assurer l'applicabilité, tous les milieux touchés par les lois 17 et 78 devront établir des règlements spécifiques qui répondent aux caractéristiques ou problèmes qui leurs sont particuliers. Ces règlements auront force de loi lorsqu'ils seront approuvés par le Ministre ou son répondant.

iii

Les lois 17 et 78 sont régies par un organisme mandataire créé par chacune d'elles. Ce sont la *Commission de la santé et de la sécurité au travail* (loi 17) et la *Régie sur la sécurité dans les sports* (loi 78). Le mandat global de ces deux organismes est de voir à l'application de la loi. Parmi leurs fonctions, ils doivent approuver les règlements des différents milieux et s'assurer que les structures en place les respecteront afin de pourvoir à la sécurité des individus.

LOI no. 17 LOI sur la SANTE et la SECURITE au TRAVAIL

SON CONTENU

1. Cette loi a pour objectif l'établissement de mécanismes de participation des travailleurs et des employeurs visant l'élimination des causes d'accidents et de maladies professionnelles.

2. La Loi établit à cet effet les droits et obligations des travailleurs, employeurs, propriétaires et fournisseurs qui sont assujettis à cet Loi.

3. Elle reconnaît au travailleur le droit d'avoir des conditions de travail qui respectent sa santé, sa sécurité, son intégrité physique et elle lui assure, en particulier, le droit de refuser d'exécuter un travail.

4. La Loi assure au travailleur le droit au retrait préventif lorsque l'exposition à un contaminant comporte pour lui des dangers.

5. La Loi assure à la travailleuse enceinte le droit de bénéficier d'un retrait préventif lorsque les conditions de travail comportent des dangers physiques pour l'enfant à naître ou pour elle-même.

6. Elle prévoit la formation d'un ou de plusieurs comités de santé et de sécurité au sein de certaines catégories d'établissements.

7. Elle confie au réseau public l'organisation et la dispensation de services de santé sur les lieux de travail.

8. La Loi institue un nouvel organisme, la Commission de la santé et de la sécurité du travail, et assumera la responsabilité de la mise en oeuvre du régime de santé et de sécurité au travail.

9. La Loi établit des recours pour le travailleur qui croit avoir été illégalement l'objet d'une mise à pied, d'un congédiement, d'une suspension, d'un déplacement ou d'une mesure discriminatoire ou disciplinaire en raison de l'exercice d'un droit ou d'une fonction que lui reconnaît le projet.

Projet de loi 17

Loi sur la santé et la sécurité au travail

Chapitre I : Définitions

Chapitre II : Champs d'application

Chapitre III : Droits et obligations

Chapitre IV : Comité de santé et sécurité

Chapitre V : Représentant à la prévention

Chapitre VI : Associations sectorielles

Chapitre VII : Associations syndicales et associations d'employeurs

Chapitre VIII : La santé au travail

Chapitre IX : Commission de la santé et de la sécurité au travail

Chapitre X : Inspection

Chapitre XI : Dispositions particulières relatives aux chantiers de construction

Chapitre XII : Règlements

Chapitre XIII : Recours

Chapitre XIV : Infractions

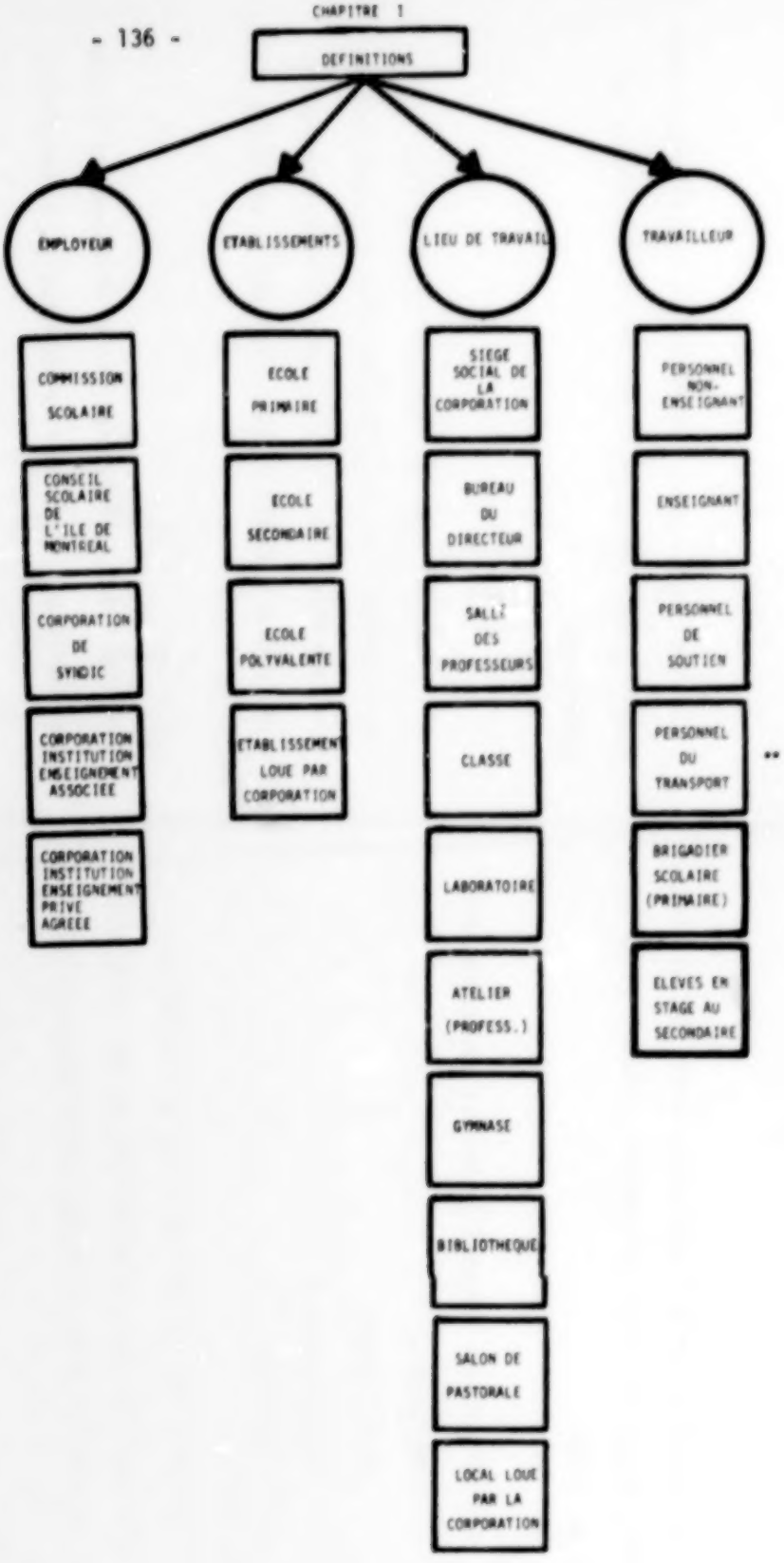
Chapitre XV : Financement

Chapitre XVI : Dispositions transitoires

Chapitre XVII : Dispositions finales

RESUME DU TEXTE DE LOI	RELATICN AVEC LE SECTEUR EDUCATION
Chapitre I ----------	
Ce chapitre, comme l'indique le titre, définit légalement, ce que veut dire précisément certains termes au sens de la loi. Les définitions touchant le secteur éducation sont: employeur établissement lieu de travail travailleur	Voir tableau pour l'énumération des différents organismes ou personnels concernés par ces définitions en éducation.

CHAPITRE I



** - Si le véhicule appartient à l'institution.

RESUME DU TEXTE DE LOI

Chapitre II

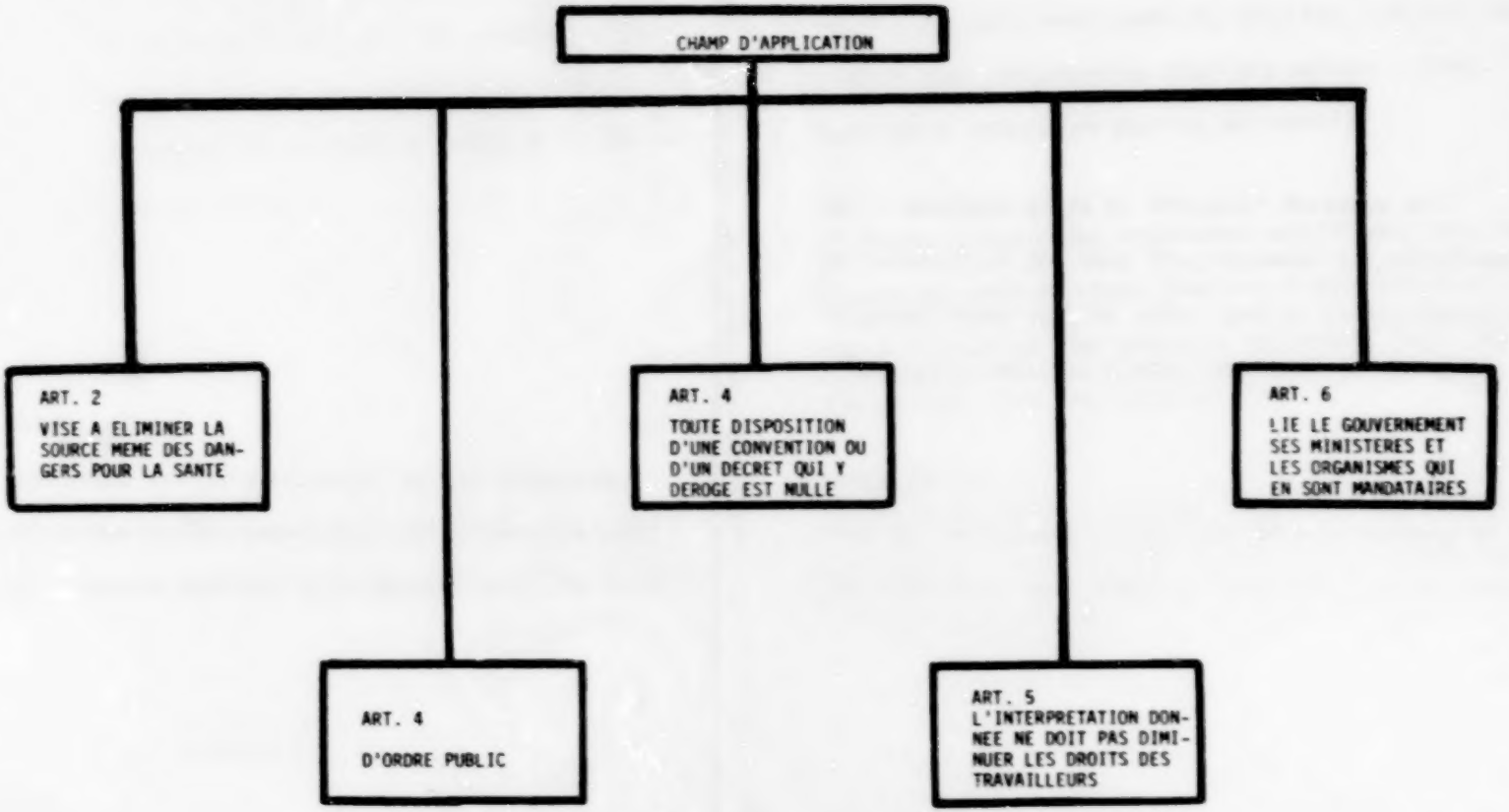
Ce chapitre apporte, globalement, certaines précisions relatives aux intentions qui la sous-tendent, son importance sur le plan social et les organismes impliqués.

RELATION AVEC LE SECTEUR EDUCATION

- Les organismes mentionnés au chapitre I (cf employeur) sont des organismes mandataires du gouvernement au sens de la loi 17.

- L'article 8 pourrait s'appliquer dans le cas d'une personne ayant loué un local dans un établissement de la corporation qui sert partiellement à l'enseignement. ex.: dernière école de quartier, garderie etc.

CHAPITRE II


CHAMP D'APPLICATION
ART. 2
VISE A ELIMINER LA SOURCE MEME DES DANGERS POUR LA SANTE
ART. 4
D'ORDRE PUBLIC
ART. 4
TOUTE DISPOSITION D'UNE CONVENTION OU D'UN DECRET QUI Y DEROGE EST NULLE
ART. 5
L'INTERPRETATION DONNEE NE DOIT PAS DIMINUER LES DROITS DES TRAVAILLEURS
ART. 6
LIE LE GOUVERNEMENT SES MINISTERES ET LES ORGANISMES QUI EN SONT MANDATAIRES

RESUME DU TEXTE DE LOI

Chapitre III

Section I : Dans cette partie sont énumérés et expliqués les droit: et obligations des travailleurs. Entre autre à l'article 10, premier alinéa des services de formation, d'information et de conseil en matière de santé et de sécurité du travail.

D'autres concernent le droit de refus, dans lesquels est explicité le processus à suivre pour user de ce droit.

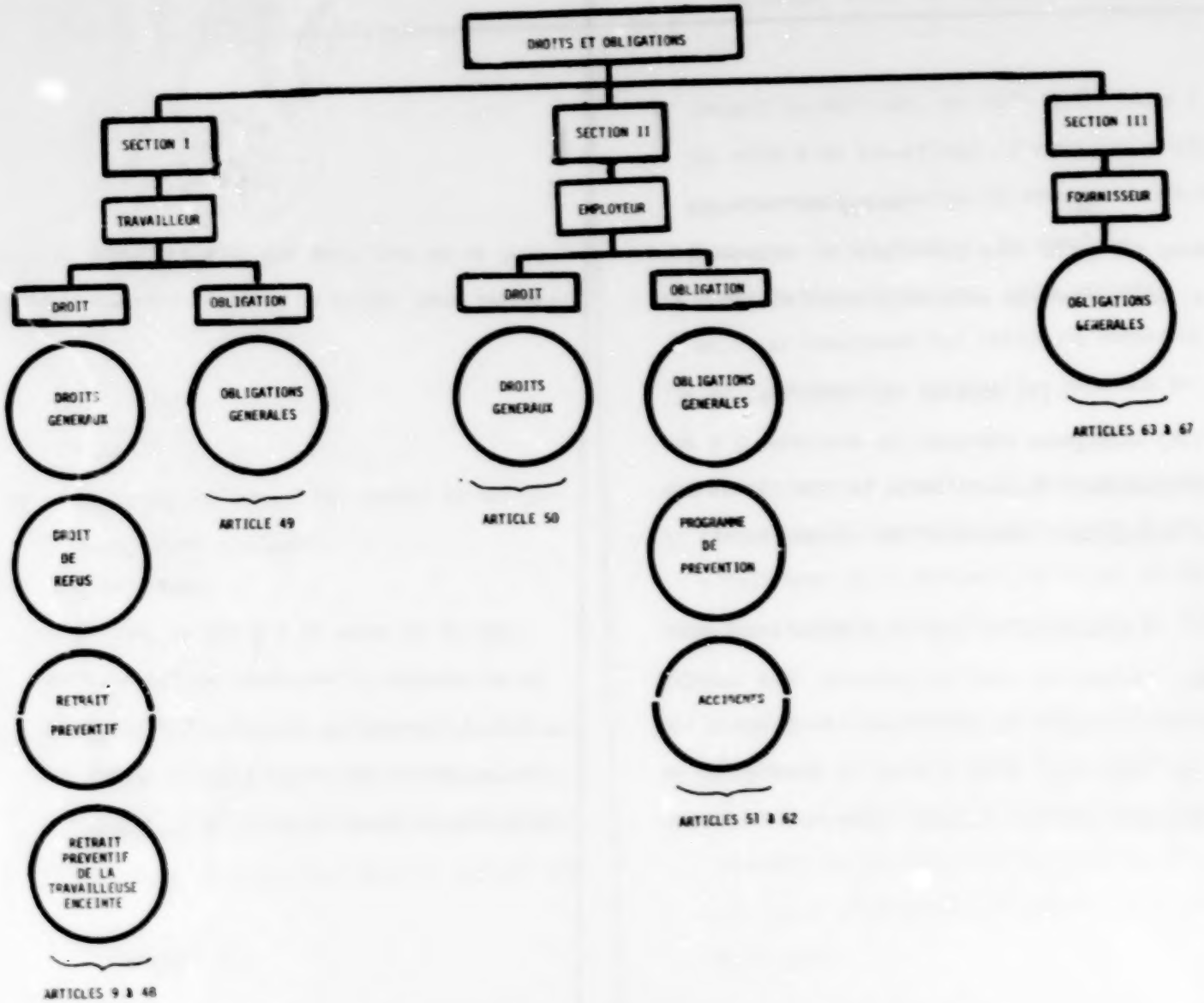
RELATION AVEC LE SECTEUR EDUCATION

- Selon les programmes établis, par la Commission de santé et de sécurité au travail (art. 137, chap. IX, section I) les travailleurs mentionnés au chapitre I doivent être libérés avec rémunération pour les suivre. (Donc suppléance nécessaire pour ce personnel).

- Il faudra prévoir des programmes spécifiques pour les élèves qui vont en stage (contrat d'apprentissage) ou non à l'intérieur des périodes régulières (art. 167, 13e et 14e, chap. IX, section II).

- Le droit de refus s'applique également dans le cas où, par exemple, un enseignant juge qu'il y a danger pour l'élève ou les élèves.

CHAPITRE III

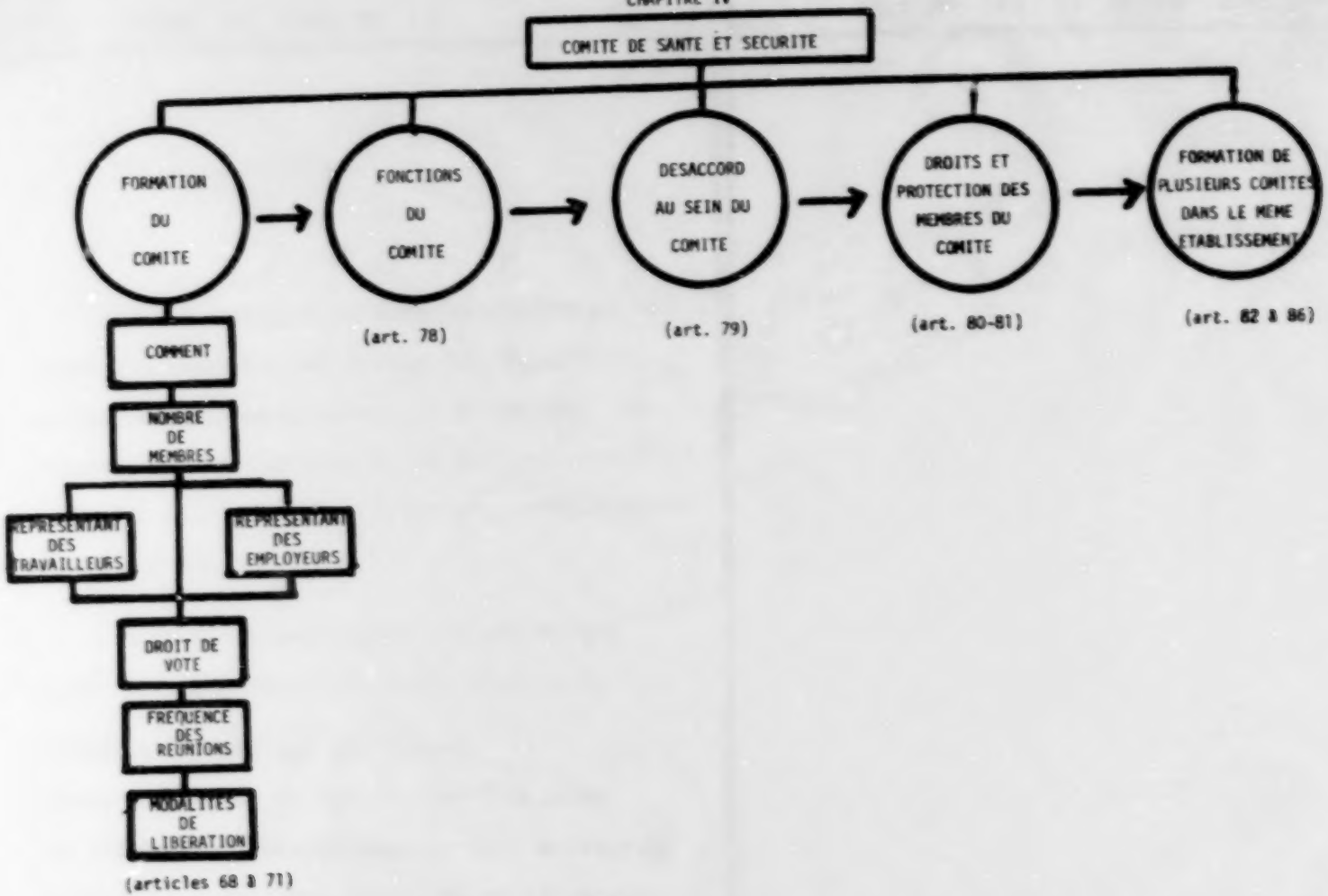


RESUME DU TEXTE DE LOI	RELATION AVEC LE SECTEUR EDUCATION
	- Jusqu'à la décision, qui doit être rendue à la suite du refus d'un travailleur, d'exécuter un travail donné, sa rémunération continue de même que celle du travailleur qui, le cas échéant, le remplace. (Donc double salaire pour cette période). ex.: un enseignant qui refuse de donner un cours de laboratoire, d'éducation physique ou d'atelier.
Section II : Cette partie énonce les droits et obligations de l'employeur.	- L'employeur (cf chapitre I) devra s'assurer que les clauses de la convention locale dont il est partie n'infirment ou ne dérogent pas à ses obligations générales (articles 51 à 57) compte tenu de l'article 4.
Section III: Cette partie traite surtout de la règlementation relative aux produits, équipements, matériaux ou matières dangeureuses susceptibles d'être utilisés dans le secteur concerné.	- L'employeur (cf chapitre I) doit s'assurer du respect des règlements de la Commission de la Santé et de la Sécurité au Travail (cf article 137) concernant les matières dangeureuses et les contaminants quant à l'usage, la quantité etc. avant d'effectuer des achats (voir article 223, 3e alinéa).

RESUME DU TEXTE DE LOI	RELATION AVEC LE SECTEUR EDUCATION
Chapitre IV ----------	
Dans cette partie le texte nous informe sur:	Un comité de santé et sécurité peut être formé pour chacun des établissements (énumérés au chapitre I)
a) Les modalités d'organisation d'un comité de santé et de sécurité - comment le mettre sur pied - nombre de membres ayant droit d'y siéger - droit de vote - fréquence des réunions - modalité de libération des membres	
b) les fonctions du comité	
c) que faire en cas de désaccord au sein du comité	
d) droits et protection des membres	
e) la formation de plusieurs comités dans un même établissement	

RESUME DU TEXTE DE LOI	RELATION AVEC LE SECTEUR EDUCATION
Précisons que la Commission de la santé et de la sécurité au travail peut déterminer par règlements les catégories d'établissements au sein desquels un comité de santé et de sécurité peut être formé (chapitre XII, art 223, 22e alinéa)	

CHAPITRE IV


COMITE DE SANTE ET SECURITE
FORMATION DU COMITE
FONCTIONS DU COMITE
DESACCORD AU SEIN DU COMITE
DROITS ET PROTECTION DES MEMBRES DU COMITE
FORMATION DE PLUSIEURS COMITES DANS LE MEME ETABLISSEMENT
COMMENT
NOMBRE DE MEMBRES
REPRESENTANT DES TRAVAILLEURS
REPRESENTANT DES EMPLOYEURS
DROIT DE VOTE
FREQUENCE DES REUNIONS
MODALITES DE LIBERATION
(art. 78)
(art. 79)
(art. 80-81)
(art. 82 à 86)
(articles 68 à 71)

RESUME DU TEXTE DE LOI

RELATION AVEC LE SECTEUR EDUCATION

Chapitre V

Cette partie dans une démarche similaire à la précédente (chapitre IV), traite des rôles, droits et fonctions du représentant à la prévention. Précisons que selon l'article 87, ce chapitre prévaut seulement dans le cas où il existe un comité de santé et de sécurité.

En outre, le représentant qui est désigné parmi les travailleurs, est membre d'office du comité. (art. 87 à 97)

Remarques générales

Les chapitres VI et suivants concernent les dispositions générales qui n'impliquent pas directement les commissions scolaires, les enseignants ou autre personnel scolaire, les étudiants, les écoles...

Cependant, soulignons que l'article 167, 13e alinéa, implique le ministère de l'Education dans l'établissement de programmes d'information et de formation; le 14e alinéa, quant à lui, oblige la Commission de santé et de sécurité au travail à soumettre au ministre de l'Education ces programmes afin de les intégrer dans l'enseignement.

Dans les dispositions transitoires et finales (chapitre XVI et XVII) aucun amendement n'est apporté à la Loi de l'instruction publique.

LOI no. 78 LOI sur la SECURITE dans les SPORTS.

Cette loi ne s'adressant pas directement à la population visée par ce document, nous nous limiterons à fournir les notes explicatives énumérées dans le texte de loi proprement dit.

Le présent projet de loi:

- prévoit la création d'une Régie sur la sécurité dans les sports dont les fonctions seront, notamment, en matière de sécurité dans les sports, de diffuser de l'information, d'effectuer des recherches, de participer à l'éducation du public et de prêter son concours technique aux organismes sportifs.

- impose aux fédérations d'organismes sportifs et aux organismes sportifs non affiliés à une fédération d'adopter un règlement de sécurité, de le faire approuver par la Régie et de le faire respecter par leurs membres.

- permet à la Régie d'étendre l'application d'un règlement de sécurité à toutes les personnes exerçant un sport ou d'adopter un règlement de sécurité lorsqu'il n'existe pas.

- impose l'obligation de détenir un permis aux personnes qui organisent ou participent à des manifestations sportives dans le domaine des sports de combat, des courses de véhicules motorisés, de la natation, des sports nautiques et du ski; il impose également à l'exploitant d'un centre sportif où se déroule une telle manifestation l'obligation de détenir un permis.

- prévoit enfin des mécanismes de sanction du non respect des obligations qu'il impose.

Soulignons, en outre, que les règlements de sécurité devront contenir les dispositions suivantes:

1- la qualité des lieux (où se déroule la manifestation sportive)

2- l'équipement des participants

3- le contrôle de l'état de santé des participants

4- la formation et l'entraînement des participants

5- les normes de pratique d'un sport

6- les sanctions en cas de non-respect au règlement

Enfin pour terminer, précisons que cette loi s'applique aux sports amateurs sauf pour les manifestations sportives des catégories suivantes:

a) sports de combat
b) courses de véhicules motorisés
c) natation et ski nautique
d) ski

ANNEXE VI

Décret 2966-80, 24 septembre 1980

Loi sur la sécurité dans les édifices publics
(L.R.Q., c. S-3, a. 39)

REGLEMENT MODIFIANT LE REGLEMENT SUR LA SECURITE DANS LES BAINS PUBLICS (*)

1. Le Règlement sur la sécurité dans les bains publics adopté par l'arrêté en conseil 2550-77 du 3 août 1977 et modifié par les arrêtés en conseil 2532-78 du 8 août 1978 et 2983-79 du 31 octobre 1979 est de nouveau modifié par le remplacement du premier alinéa de l'article 26 par les alinéas suivants:

"26. Le propriétaire doit s'assurer que le nombre minimal de surveillants-sauveteurs et d'assistants surveillants-sauveteurs est conforme à l'annexe 2 ou lorsque la piscine est utilisée exclusivement pour des cours ou de la compétition, à l'annexe 3.

Toutefois, lorsque la piscine est utilisée exclusivement pour des cours dispensés par un professeur d'éducation physique, l'annexe 3 ne s'applique pas et le propriétaire doit s'assurer que le nombre minimal de personnes préposées à la surveillance est conforme au tableau suivant:

Nombre de baigneurs	Nombre de professeurs d'éducation physique	Nombre minimal de	
		Surveillants-sauveteurs	Assistants surveillants-sauveteurs
0 - 30	1	0	0
31 - 60	2	0	0
	ou		
	1	1	0
61 et plus	3	0	0
	ou		
	2	1	0
	ou		
	1	1	1

Aux fins de cet article, un "professeur d'éducation physique" désigne une personne qui détient un diplôme en éducation physique émis par une université du Québec, ou un diplôme équivalent émis par une autre université et reconnu par le ministre de l'Education et qui a complété, au sein de sa formation universitaire, un minimum de 90 heures d'activités pédagogiques en natation. Ce nombre d'heures doit comprendre un minimum de 15 heures le rendant apte à assumer les tâches de sauvetage, de surveillance, de respiration artificielle et de premiers soins. Il doit posséder une attestation à cet effet."

Le présent règlement entre en vigueur à la date de sa publication à la *Gazette officielle du Québec*.

(*) Gazette Officielle du Québec, 8 octobre 1980, 112e année, no. 49, p. 5857.